A Educação dos Primórdios ao Século XXI:

Perspectivas, Rumos e Desafios

2



Américo Junior Nunes da Silva
Thiago Alves França
Tayron Sousa Amaral
(Organizadores)

Atena Editora
Ano 2021

A Educação dos Primórdios ao Século XXI:

Perspectivas, Rumos e Desafios

2



Américo Junior Nunes da Silva
Thiago Alves França
Tayron Sousa Amaral
(Organizadores)

Atena Editora
Ano 2021

Editora Chefe
Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira
Assistentes Editoriais
Natalia Oliveira
Bruno Oliveira
Flávia Roberta Barão
Bibliotecária
Janaina Ramos
Projeto Gráfico e Diagramação
Natália Sandrini de Azevedo
Camila Alves de Cremo
Luiza Alves Batista
Maria Alice Pinheiro
Imagens da Capa
Shutterstock
Edição de Arte
Luiza Alves Batista
Revisão
Os Autores

Atena Editora
Ano 2021

Atena Editora
Ano 2021

A educação dos primórdios ao século XXI: perspectivas, rumos e desafios 2

Editora Chefe: Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira
Bibliotecária: Janaina Ramos
Diagramação: Maria Alice Pinheiro
Correção: Mariane Aparecida Freitas
Edição de Arte: Luiza Alves Batista
Revisão: Os Autores
Organizadores: Américo Junior Nunes da Silva
Thiago Alves França
Tayron Sousa Amaral

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

E24 A educação dos primórdios ao século XXI: perspectivas, rumos e desafios 2 / Organizadores Américo Junior Nunes da Silva, Thiago Alves França, Tayron Sousa Amaral. – Ponta Grossa - PR: Atena, 2021.

Formato: PDF
Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader
Modo de acesso: World Wide Web
Inclui bibliografia
ISBN 978-65-5706-851-9
DOI 10.22533/at.ed.519210403

1. Educação. I. Silva, Américo Junior Nunes da (Organizador). II. França, Thiago Alves (Organizador). III. Amaral, Tayron Sousa (Organizador). IV. Título.
CDD 370

Elaborado por Bibliotecária Janaina Ramos – CRB-8/9166

Atena Editora
Ponta Grossa – Paraná – Brasil
Telefone: +55 (42) 3323-5493
www.atenaeditora.com.br
contato@atenaeditora.com.br

Atena Editora
Ano 2021

DECLARAÇÃO DOS AUTORES

Os autores desta obra: 1. Atestam não possuir qualquer interesse comercial que constitua um conflito de interesses em relação ao artigo científico publicado; 2. Declaram que participaram ativamente da construção dos respectivos manuscritos, preferencialmente na: a) Concepção do estudo, e/ou aquisição de dados, e/ou análise e interpretação de dados; b) Elaboração do artigo ou revisão com vistas a tornar o material intelectualmente relevante; c) Aprovação final do manuscrito para submissão.; 3. Certificam que os artigos científicos publicados estão completamente isentos de dados e/ou resultados fraudulentos; 4. Confirmam a citação e a referência correta de todos os dados e de interpretações de dados de outras pesquisas; 5. Reconhecem terem informado todas as fontes de financiamento recebidas para a consecução da pesquisa.

Ciências Humanas e Sociais Aplicadas

Atena Editora
Ano 2021

APRESENTAÇÃO

Fomos surpreendidos e surpreendidas, em 2020, por uma pandemia: a do novo coronavírus. O distanciamento social, reconhecido como a mais eficiente medida para barrar o avanço do contágio, fez as escolas e universidades suspenderem as suas atividades presenciais e pensarem em outras estratégias de aproximação entre estudantes e profissionais da educação. E é a partir desse lugar de distanciamento social, permeado por angústias e incertezas típicas do contexto pandêmico, que os/as docentes pesquisadores/as e os/as demais autores/as tiveram seus escritos reunidos para a organização deste livro.

Como evidenciou Daniel Cara em uma fala na mesa "*Educação: desafios do nosso tempo*", no Congresso Virtual UFBA, em maio de 2020, o contexto pandêmico tem sido uma "tempestade perfeita" para alimentar uma crise que já existia. A baixa aprendizagem de estudantes, a desvalorização docente, as péssimas condições das escolas brasileiras, os inúmeros ataques à Educação, Ciências e Tecnologias, e os diminutos recursos destinados a essas esferas são alguns dos pontos que caracterizam essa crise. A pandemia, ainda segundo Daniel Cara, só escancara o quanto a Educação no Brasil é uma reprodutora de desigualdades.

Nessas condições de produção, faz-se pertinente colocar no centro da discussão as diferentes questões educacionais, sobretudo aquelas que se entrecruzam com o contexto educacional, e que geram implicações sobre ele. Direcionar e ampliar o olhar em busca de soluções para os inúmeros problemas educacionais postos pela contemporaneidade é um desafio, desafio este aceito por muitos/as professores/as pesquisadores/as brasileiros/as, como estes/as cujos escritos compõem esta obra.

O cenário político de descuido e destrato com as questões educacionais, vivenciado recentemente, nos alerta para uma necessidade de criação de espaços de resistência. É importante que as inúmeras problemáticas que, historicamente, circunscrevem a Educação sejam postas e discutidas. Precisamos nos ouvir e sermos ouvidos/as, criando canais de comunicação – como é, inclusive, este livro – que possam provocar aproximações entre a comunidade externa, de uma forma geral, e as diversas ações que são vivenciadas no interior da escola e da universidade.

As discussões empreendidas neste volume de "***A Educação, dos primórdios ao s***éculo XXI: ***perspectivas, rumos e desafios***", por terem a Educação como foco, produzem um espaço oportuno de discussão sobre o campo educacional, mas também um espaço de repensar esse mesmo campo em relação à prática docente, considerando os diversos elementos e fatores que a constituem, intercruzam e condicionam.

Este livro reúne um conjunto de textos originados de autores e autoras de diferentes estados brasileiros e países, e que tem a Educação como temática central, perpassando por questões de gestão escolar, inclusão, gênero, ciências e tecnologias, sexualidade, ensino e aprendizagem, formação de professores, profissionalismo e profissionalidade,

ludicidade, educação para a cidadania, política, economia, entre outros.

As autoras e os autores que constroem esta obra são estudantes, docentes pesquisadoras/pesquisadores, especialistas, mestres ou doutoras/doutores e que, partindo de sua práxis, buscam, com “novos” olhares, compreender as problemáticas cotidianas que as/os mobilizam. Esse movimento de socializar uma pesquisa ou experiência cria uma reação em cadeia, já que, pela mobilização das autoras e dos autores, pela reflexão das discussões por elas/eles empreendidas, mobilizam-se também os/as leitores/as, incentivados/as a reinventarem os seus fazeres pedagógicos e, consequentemente, a educação brasileira. Nesse movimento, portanto, desejamos a todas e todos uma leitura produtiva, engajada e lúdica!

Américo Junior Nunes da Silva
Thiago Alves França
Tayron Sousa Amaral

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1

O FAZER DOCENTE A PARTIR DA EXPERIÊNCIA: FAZERES E SABERES QUE MOBILIZAM UM PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL

Data de aceite: 01/03/2021

Genilda Maria da Silva
Mestra em Educação pela UPE *Campus* Petrolina (2020).
Licenciada em Pedagogia e professora da Rede municipal de Ensino do Município de Petrolina – PE.
http://lattes.cnpq.br/3624617053833063

Odair França de Carvalho
Universidade de Pernambuco – UPE Campus Petrolina – PE
Doutor pela Universidade Federal de Uberlândia (2014), pós doutor em Educação pela Universidade Federal de Ouro Preto (2016), professor Adjunto da Universidade de Pernambuco – UPE *Campus* Petrolina – PE e Coordenador do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Escolar e Não-escolar no Sertão Pernambucano (GEPESPE).
http://lattes.cnpq.br/5201774960666140

RESUMO: Com este relato de experiência reflito sobre os saberes docentes que constituem minha prática pedagógica apresentando, epistemologicamente como minha identidade profissional se constitui frente as demandas do contexto de sociedade dita do conhecimento. Aporto-me na abordagem qualitativa e na pesquisa narrativa e bibliográfica, devido à complexidade e multiplicidades que decorrem nesse saber-fazer. Aponto que minha identidade docente é construída com base nos múltiplos saberes pedagógicos e da experiência e em conhecimentos epistemológicos, que subsidiam meu fazer diário de ser e de docente reflexiva, crítica, criativa e pesquisadora. Para tanto, concluo, enfatizando que é relevante o desenvolvimento da prática pedagógica calcada na realização de pesquisas e na ação reflexiva, pois tais postura potencializam-me para a busca de novos conhecimentos e de novos saberes e fazeres pedagógicos.

PALAVRAS - CHAVE: Ação Docente. Reflexão da Prática. Vivência/Experiência.

TEACHING AS A RESULT OF EXPERIENCE: ACTIONS AND KNOWLEDGE THAT MOBILIZE A PROFESSIONAL DEVELOPMENT PROCESS

ABSTRACT: With this experience report, I reflect on the teaching knowledge that constitutes my pedagogical practice, presenting, epistemologically, how my professional identity is constituted in the face of the demands of the context of society called knowledge. I use the qualitative approach and the narrative and bibliographic research due to the complexity and multiplicities that result from this know-how. I point out that my teaching identity is built on the basis of multiple pedagogical knowledge and experience and epistemological knowledge, which subsidize my reflective, critical, creative and researcher daily work of being and teaching. To this end, I conclude by emphasizing that the development of pedagogical practice based on conducting research and reflective action is relevant, as such attitudes empower me to search for new knowledge and new pedagogical

knowledge and practices.
KEYWORDS: Teaching Action. Reflection of Practice. Experience.

INTRODUÇÃO

> A natureza do ensino exige que os professores se empenhem num processo de desenvolvimento profissional contínuo, ao longo de toda a carreira, mas as circunstâncias, as suas histórias pessoais e profissionais e as disposições do momento irão condicionar as suas necessidades particulares e a forma como estas poderão ser identificadas (DAY, 1999, p. 16).

A realização deste trabalho partiu da necessidade de relatar a minha experiência formativa, a partir do desenvolvimento de ações didático-pedagógicas realizadas na disciplina “A Interdisciplinaridade e a Psicopedagogia”, numa turma de Especialização de Psicopedagogia da UPE *campus* Petrolina – PE. Sabe-se que registrar as vivências/ *experiências* da vida docente não é uma tarefa comum nesse exercício, tendo em vista que as múltiplas atribuições do professor o impedem, na maioria das vezes, de registrar suas ações, suas práticas e até suas posturas, para, *a posteriori* poder refletir sobre elas, sobre os desafios da aprendizagem permanente e que desembocam no seu desenvolvimento profissional na busca de novas habilidades e competências, em vistas de uma perspectiva libertadora. Isso sem falar das enormes desconfianças que tais propostas exalam, sobretudo, para olhares mais conservadores. Franco (2020, p. 424) conclama que

> é fundamental que recorramos à Pedagogia crítica, como princípio, como conceito e como epistemologia, para situá-la, primeiramente como a perspectiva da educação que queremos, em contraposição aos rumos inquietantes que temos observado acontecer nos últimos anos desta década, em relação à transformação da educação em práticas autoritárias de controle e de regulação.

Discutir sobre as experiências vivenciadas contribui de forma relevante para o docente desenvolver o processo de ação-reflexão-ação, promovendo assim, a autoformação. A partir desse processo consegue também desenvolver competências e habilidades, que contribuem para que os sujeitos da aprendizagem se constituam autônomos, críticos e conscientes. Ao dialogar e refletir sobre minhas práticas pedagógicas, percebo-me, sobretudo, que venho tornando-me um sujeito reflexivo, em busca de mais respaldos epistemológicos inovadores para aportarem o meu fazer. Atuando, como ser reflexivo, entendo, também, a necessidade da realização da pesquisa, da ação-reflexão-ação em busca de uma nova ação e de novas compreensões, elementos essenciais à formação do ser inovador, interdisciplinar e que se depara a todo instante com mudanças e com as novas exigências que “o novo” impõe.

Nesse sentido, entendo que a prática da pesquisa tem contribuições preciosas para o auto olhar para mim mesma e para o meu exercício docente, pois me impulsiona para a ação e para a atitude reflexiva desse meu fazer, potencializando em mim, uma reflexão

constante sobre minha *práxis* pedagógica a fim de revelar-me como sujeito da curiosidade, de inquietações, que busco novas estratégias e maneiras de compreender o mundo e procuro por novas perguntas, e que, sobretudo, primo por transformações. Assim, apego-me a Paulo Freire, que me ajuda a compreender as estratégias neoliberais e convida-me a conhecer a teoria crítica por meio da reflexão

> a necessária formação técnico-científica dos educandos por que se bate a Pedagogia crítica não tem nada que ver com a estreiteza tecnicista e cientificista que caracteriza o mero treinamento. É por isso que o educador progressista, capaz e sério, não apenas deve ensinar muito bem sua disciplina, mas desafiar o educando a pensar criticamente a realidade social, política e histórica em que é uma presença (FREIRE, 2012, p. 43 – 44).

A minha busca por respostas, as angústias que me assolavam e me assolam em sala de aula e dentro da escola têm me levado a empreender uma formação mais consciente do meu estar no e com o mundo e do meu lugar. Recorro a Franco (2020) em seu texto: 'Pedagogia crítica: transformações nos sentidos e nas práticas emancipatórias', ao nos lembrar que Paulo Freire ao "assumir um papel social a favor dos 'esfarrapados da vida' e dar-lhes os instrumentos para tencionar as relações de poder postas historicamente" (p. 432), assumiu, sobretudo, um compromisso com a formação desses sujeitos, visando humanização, consciência, autonomia, pois quando a Pedagogia se

> [...] alia a teoria crítica e prática pedagógica emancipatória é que se torna possível afirmar: ou a Pedagogia se assume com os sujeitos, na luta coletiva por sua emancipação; ou deixa de ser Pedagogia, passando a ser uma tecnologia social de dominação (FRANCO, 2020, p. 433).

Diante disso, destaco, então, que este estudo objetiva refletir sobre o desenvolvimento profissional e sobre os saberes docentes que constituem minha prática pedagógica, bem como procuro apresentar, epistemologicamente, como minha identidade profissional se constitui frente às demandas do contexto de sociedade dita 'do conhecimento, pós-moderna e pós-pandemia', aportando-me na pesquisa bibliográfica e narrativa. Esclareço, que adiro a Day ao afirmar que "[...] o desenvolvimento profissional dos professores depende das suas vidas pessoais e profissionais e das políticas e contextos escolares nos quais realizam a sua actividade docente" (DAY, 1999, p. 15).

Percebo, que, a relevância social de uma produção como esta, consiste em encorajar aos demais profissionais da educação a se mobilizarem, para a reflexão sobre as ações docentes e as práticas que desempenham no dia a dia, a fim de se despertarem para o desejo de poder registrem e apresentarem as múltiplas e diversificadas ações pedagógicas que desenvolvem nos seus fazeres diários, incitando-se à "vocação do ser mais" (FREIRE, 2012, p. 76), da mudança de atitudes e rupturas de posturas e de práticas pedagógicas positivistas, vislumbrando sempre a melhor aprendizagem, por meio do exercício docente. Nesse aspecto, Day relata que

> no decurso de toda a carreira, será aceitável esperar que os professores tenham oportunidades para participar numa variedade de atividades formais e informais indutoras de processos de revisão, renovação e aperfeiçoamento do seu pensamento e da sua acção e, sobretudo do seu compromisso profissional. Por outro lado, esperar-se-á que tais atividades incidam sobre propósitos pessoais e profissionais e reflictam, ao mesmo tempo, necessidades individuais e colectivas, técnicas e baseadas na investigação (DAY, 1999, p. 16).

O autor, parece descrever a minha trajetória, pois desde que entrei na graduação, nunca mais parei. Busquei a formação continuada como uma maneira de oxigenação do meu fazer docente, primeiramente, a especialização *lato sensu*, a entrada na docência no Ensino Superior, a entrada-saída no mestrado e a satisfação de ser aprovada em um concurso público para professora dos anos inicias do Ensino Fundamental, contemplam esses pontos destacados por Day (1999).

Assim, retorno ao meu propósito de pesquisadora, buscando responder nesta narrativa ao seguinte questionamento: Que saberes constituem a minha prática pedagógica atrelados ao meu desenvolvimento profissional e de que forma esses saberes contribuem para a formação da minha identidade profissional e de pessoa? Para tanto, norteio minhas reflexões apoiando-as nos debates de Esteban e Zaccur (2002) que defendem a necessidade de o professor ser um sujeito pesquisador, para potencializar mudanças, inovações e conhecimentos significativos no contexto escolar. Em Day (1999) que me possibilita a reflexão sobre o processo de meu desenvolvimento profissional. De Fazenda (2001), por defender a necessidade de o professor perceber dentro do processo de construção de conhecimento um movimento articulador, que visualiza no objeto de estudo as múltiplas possibilidades de conexão e interconexão com as diversas áreas de conhecimentos, gerando aprendizagens e conhecimentos que se compartilham e se conectam e interconectam entre si.

Em Japiassu (1994) que defende a ação interdisciplinar como propostas para fazeres integrados e que me permitem romper com o conhecimento a partir das especializações. Freire (2012) e Tardif (2000 – 2012), por discutirem a respeito dos saberes que revelam minha prática de docente e de pessoa, haja vista que, quando me revisto de uma ação reflexiva na figura da profissional docente, consequentemente, essa ação se revela em minha imagem de pessoa, em vistas de um processo de humanização, de formação ética, que me potencializa a enxergar as gentes como gente e nesse ir e vir, desejo que as demais gentes, possam também se impulsionarem para se aventurarem na busca do Ser Mais e da liberdade gnosiológica, para se construírem e se reconstruírem para a curiosidade e para a necessidade de buscar respostas para às perguntas que as inquietam, como faz-me pensar e entender Freire (2012), que deve ser assim o profissional e a pessoa, que escolhe ser sujeito da educação.

Assim, organizei este relato a partir de três momentos, de modo que no primeiro,

apresento a disciplina, sua organização e como procurei ministrar o trabalho realizado. No segundo, apresento as primeiras compreensões construídas pela turma sobre a temática da interdisciplinaridade e sua relação com a Psicopedagogia, por meio da diversidade de trabalhos e de propostas interdisciplinares realizadas no decorrer de um fazer. No terceiro momento, busco apresentar algumas reflexões epistemológicas a respeito da minha prática pedagógica ancorada em vivências e experiências formativas aportadas na ideia do fazer docente reflexivo, que é alicerçada na pesquisa, na ação-reflexão-ação, em postura interdisciplinar e no desenvolvimento profissional em vista de uma ação emancipatória. Por fim, teço algumas considerações reflexivas, sobre as quais busco impulsionar a outros docentes exercerem em suas *práxis*, para ecoarem suas vozes e relatarem suas experiências vivenciadas.

Caminhos trilhados na experiência e na reflexão da própria prática – marcas do desenvolvimento profissional

A disciplina "A Interdisciplinaridade e a Psicopedagogia" foi trabalhada em dois finais de semanas, de modo que as aulas aconteceram às sextas, à noite, durante os sábados e aos domingos pela manhã. Essa disciplina é constituída por uma carga horária de 45 h/a, a qual, normalmente é preenchida por 32 h/a presenciais e 13 h/a de atividades extraclasse, que se configuram, a partir da realização de pesquisas e de produções textuais. Entendo a importância da pesquisa no processo formativo do sujeito, pois ela me coloca frente a questões de inquietações e de buscas. Nesse sentido, corroboro com o pensamento de Guimarães, Borba e Silva (2004) ao destacarem que o ato de pesquisar potencializa o sujeito para entender e enfrentar as lacunas acerca do processo de construção de conhecimentos e essa ação contribui de forma significativa para o desenvolvimento profissional do professor.

É assim, que tenho me percebido enquanto profissional da educação, que desejo contribuir para a formação emancipatória e autônoma do meu aluno. E concordo com Day (1999), quando reflete que a qualidade do ensino e da aprendizagem são resultantes do processo de desenvolvimento profissional do professor. Para esse autor, o bom ensino necessita estar ancorado em competências e habilidades profissionais, as quais contribuirão para que o processo de ação-reflexão-ação seja de fato desenvolvido.

Partindo dessas premissas, no primeiro final de semana, pensei em dialogar sobre a interdisciplinaridade e a sua relação com a Psicopedagogia, a partir dos conhecimentos prévios de cada aluno da turma. Após ouvir as concepções destacadas pelos sujeitos, que além de alunos, atuam como profissionais docentes e/ou na coordenação pedagógica na Educação Básica, fiz um registro, utilizando as palavras-chave, que resumiam as ideias e as compreensões desses sujeitos sobre o fazer interdisciplinar e o papel da Psicopedagogia nesse processo. Então, com base nesse registro procurei inquietar à turma, no sentido, de desconstruírem e/ou reconstruírem àqueles conhecimentos. *A posteriori*, organizei o

desenvolvimento dos demais trabalhos que se dariam naquele espaço, que confesso, estava bem desequilibrado. Afinal, investir na profissionalização e na ação reflexiva do saber-fazer provoca desequilíbrios.

O desequilíbrio presenciado se dava ao fato de que todos os alunos na turma compreendiam a interdisciplinaridade, como sinônimo de coletividade. E em outros aspectos essas compreensões transcorriam pelo campo da pluridisciplinaridade. Então, destaco, o quão foi complexo e desafiador esse primeiro momento e contato com esses sujeitos, que construíram durante uma vida saberes experienciais subsidiados no fazer pluridisciplinar e o entendiam como interdisciplinares, e de repente, você, enquanto sujeito formador, chega e os mobiliza a liberarem-se das amarras objetivantes sob as quais exerceram seus fazeres pedagógicos.

Nesse aspecto, procurei trabalhar a ementa da disciplina, de modo que auxiliasse à turma no processo de assimilação sobre o fazer interdisciplinar, pluridisciplinar, multidisciplinar a partir de algumas propostas didático-pedagógicas, as quais considero relevantes e inovadoras, pois envolvem contato com a pesquisa, com a reflexão e com as compreensões a respeito da temática, para, em seguida, ser desenvolvido o processo de acomodação do conhecimento, mediante a apresentação de trabalhos propostos. Destaco Freire (2012, p. 92) ao salientar que pensar a ação com vistas "a boniteza da prática docente", impulsiona-me e move-me constantemente, para a busca do Ser Mais, do pensar certo, da inquietação, do enfrentamento das incertezas.

Dessa forma, e visando a aquisição dos objetivos propostos durante esse fazer pedagógico, desenvolvi alguns procedimentos metodológicos, os quais pautam nos saberes essenciais a uma prática educativa formativa/reflexiva que são, como defende Tardif (2000): saber disciplinar, saber do currículo e saber da experiência e/ou temporal. Apoiando-me em Tardif (2000), elenco, também, que meus saberes experienciais e/ou temporais são plurais e estão se reconstruindo e/ou desconstruindo a cada momento e/ou situação para a qual me proponho a mediar o processo de ensino-aprendizagem. Para Day (1999), o atual contexto social, político, econômico, educacional, exige de mim reinvenção e ressignificação dos conhecimentos que subsidiam meus saberes-fazeres, pois nesse contexto, busca-se por transformações, transcendências de conhecimentos.

Assim sendo, entendo também que os saberes experienciais, associados aos conhecimentos disciplinares e curriculares contribuíram significativamente para a estruturação do meu fazer nesses dois finais de semana, de modo que considero relevante destacar as ações desenvolvidas, tendo em vista que este relato de experiências, deseja, inculcar nos demais professores à reflexão sobre sua prática, para, a realização dos registros de suas ações. Então, para auxiliar à turma na aquisição dos objetivos pretendidos para a disciplina, realizei algumas atividades didático-pedagógicas. Em outro momento, convidei uma aluna da graduação, minha orientanda de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), que tinha realizado uma pesquisa de campo sobre a interdisciplinaridade no curso

de Pedagogia da UPE, para apresentar os resultados da sua pesquisa.

Esse momento foi relevante, primeiro, porque a turma se colocou frente ao resultado de uma pesquisa sobre a temática em foco, segundo, porque a apresentação da aluna, impulsionou a todos para a curiosidade, acerca do que os dados revelavam sobre os sujeitos envolvidos na pesquisa. Era evidente que queriam perceber se as compreensões dos sujeitos versavam pelo campo da pluridisciplinaridade e/ou interdisciplinaridade. Em outra oportunidade, entreguei à cada aluno uma folha de ofício, na qual continha nomes que representavam partes do corpo humano para serem desenhadas. Eu não disse muita coisa a esse respeito, apenas coloquei uma música ambiente, e pedi que eles fizessem os desenhos.

Alguns se organizaram em duplas, mas foram poucos, outros fizeram sozinhos. Quando todos concluíram os desenhos, pedi para que os recortassem. E em seguida, orientei-os para a montagem do corpo humano, visto que eles tinham partes (fragmentadas) que o constituíam. Foi muito interessante essa atividade, pois ela potencializou que os alunos começassem a assimilar o conhecimento a respeito do fazer interdisciplinar, que como ressalta Silva (2019), ele não é exclusivamente coletivo, mas é contextualizado, é reflexivo, é constituído de atitudes, de perguntas, de integração entre o objeto e o conhecimento.

Durante o processo de montagem do boneco, que representava o corpo humano, começaram debates enriquecedores, os quais iam auxiliando nas reflexões sobre o sentido da interdisciplinaridade corroborar com a proposta que possibilita a conexão entre os conhecimentos e as áreas desses conhecimentos. E a pluridisciplinaridade não potencializava esse mesmo diálogo. Então, sugeri a leitura sobre “A questão da interdisciplinaridade” de Japiassu (1994), o qual favorece reflexões claras a respeito do interdisciplinar e do pluridisciplinar. Neste texto, o autor relata, inclusive, que as escolas no Brasil têm exercido muitos fazeres pluridisciplinares, adotando-os de ações interdisciplinares. A ação interdisciplinar permite interconexão entre os conhecimentos e o fazer pluridisciplinar limita-se a escolha de um conteúdo para transitar pelas disciplinas. E a confecção do boneco, a partir das partes fragmentadas, que precisavam constituir “um todo”, juntamente com as discussões do texto sugerido, ajudou no processo de iniciar a assimilação e a acomodação do conhecimento sobre a interdisciplinaridade.

Em seguida, propus o estudo de algumas categorias da interdisciplinaridade, o qual foi realizado em grupos, compostos por quatro componentes. Nesse momento, orientei que cada grupo fizesse a leitura de algumas categorias do fazer interdisciplinar, e registrassem de forma criativa as essências de cada categoria, para depois serem debatidas. Esse momento, foi incrível, porque os grupos capricharam na criatividade a respeito dos registros. Houve registros por meio poemas, de paródias, de cordel, de histórias em quadrinhos, de músicas com coreografia. Foi, de fato, um momento de muita aprendizagem e de muito prazer, o qual, revelou a boniteza do fazer docente defendido por Freire (2012), assim

como demonstrou que a profissionalização docente também se dá a partir desse contato com as experiências e com as vivências dos alunos.

Com a proposta desenvolvida, ficou perceptível, também, a presença dos saberes docentes nas práticas daqueles alunos, que, *a priori*, tinham se sentido tão desequilibrados a respeito do tema interdisciplinaridade, e que em contrapartida discutiam lindamente sobre as categorias dessa ação, que se constitui de complexidades. Após as apresentações e debates sobre as categorias da interdisciplinaridade exibi o vídeo “Orquestra Filarmônica Scorpions”, que revela de forma emocionante e reflexiva a ação interdisciplinar, pois constitui-se também de uma contextualização histórica, que também é interdisciplinar. Durante cada situação proposta, era perceptível o envolvimento da turma e o desejo de (re) construir novos conhecimentos. Além de me preocupar em potencializar grandes reflexões, busquei, com a metodologia planejada evitar o cansaço da turma e a desmotivação com os debates direcionados/sugeridos, tendo em vista a sequência das aulas.

Essa questão, dialoga com o pensamento freiriano sobre a necessidade de o professor se responsabilizar por um fazer docente aportado em práticas que potencializem ação democrática, reflexiva e a construção autônoma do sujeito. Era isso que eu conseguia perceber, naqueles alunos, mesmo em meio aos desequilíbrios ocasionados. Essa abordagem freiriana consente com o pensamento de Tardif e Lessard (2017) ao defenderem que a prática pedagógica do professor se configura numa ação de grande complexidade. É complexa sim, porque além de mediar o processo de ensino-aprendizagem, ainda precisa estar respalda de conhecimentos teórico-epistemológicos e saberes essenciais ao exercício docente.

Era incrível observar que quando os alunos buscavam uma definição para o termo interdisciplinaridade, ao mesmo, refletiam sobre a multiplicidade de conhecimentos que giram ao redor desse fazer. Corroboro com Burke (2016) ao defender que conhecimento é entre tantas outras definições uma mudança epistemológica com vistas à compreensão de como os fenômenos se desenvolvem no meio em que o sujeito está inserido. Nesse sentido, elenco então, que, conforme acontecem mudanças nesse meio surgem necessidades de o contexto educativo avançar/mudar para atender as especificidades da sociedade contemporânea, a qual nessa época é entendida como sociedade do conhecimento, para romper com paradigmas que não atendem mais às exigências atuais. Acredito que provoquei isso na turma.

Assim, como acredito também, que hoje, minha prática docente está calcada na perspectiva epistemológica da ação-reflexão-ação, pois entendo a necessidade de pensar sobre qual prática preciso desenvolver para contribuir para a formação do sujeito crítico/reflexivo/autônomo. Esse meu pensamento consente com o que Day (1999) defende sobre o desenvolvimento profissional do professor. Para ele, esse desenvolvimento, normalmente estar atrelado à “vocação apaixonada” que o professor tem por seu saber-fazer. Entendo, ainda, que, não estou pronta e que cada dia necessito refletir mais sobre o meu fazer

pedagógico, pois além dos múltiplos saberes que me constituem docente necessito potencializar ao meu aluno a formação significativa e emancipatória.

É importante destacar também que no meio de toda complexidade do fazer docente, o que é mais valoroso, é a percepção de estar implicando o aluno à reflexão, ao desejo de aprender, de colocar em ação o que aprendeu, de SER MAIS. Ouvir os alunos dialogando entre si "*Que aulas maravilhosas*"! "*A metodologia utilizada contribuiu muito para fortalecer a aprendizagem*". "*Em meio a essa realidade, não vimos o tempo passar devido à dinamicidade e ao envolvimento com as abordagens feitas*". "*Aulas assim, são muito produtivas e proveitosas!*"[1] é o que me motiva para a busca desse SER MAIS.

O primeiro final de semana encerrou com a distribuição/escolha dos textos e das dinâmicas, pelas quais seriam apresentados, como também a partir da orientação sobre cada apresentação e sobre a produção de uma resenha sugerida, sobre o texto "A interdisciplinaridade como um movimento articulador no processo ensino-aprendizagem" de Juares da Silva THiesen (2008). Elenco, ainda, que essas metodologias utilizadas corroboram com o que Tardif (2012) defende sobre a relevância de os saberes docentes estarem articulados às realidades específicas da ação docente. Essa proposta dialoga também com a reflexão sobre a epistemologia que subsidia a prática do docente, em vistas de um fazer epistemológico, democrático, interdisciplinar.

Por que estas relações? Porque elas são relevantes para que o pensar sobre minha prática decorra de uma perspectiva significativa, a qual incite ao aluno sentir-se sujeito integrante/ativo do processo educativo. Não vou dizer que assumir essa identidade foi uma tarefa fácil. Tal postura pauta-se em muita reflexão, muitos desejos de mudanças e de busca por ser de fato uma professora que favorece ao aluno o sentir-se bem e o sentir-se motivado para e com a aprendizagem. O SER MAIS não acontece de uma hora para outra. É resultado do desejo de mudança, de investimento em um processo formativo e que gerencia reflexões e que aceita críticas, como pressuposto de inovação de buscas. Esse desejo me motiva a contribuir para a formação de outrem, de modo a incitá-lo a também querer Ser Mais.

RELATOS DE UMA EXPERIÊNCIA: UM PROCESSO DE AUTOFORMAÇÃO

No final de semana seguinte, iniciaram as apresentações dos textos, por meio de técnicas dinâmicas e reflexivas as quais foram: a técnica do torneio, para apresentar o texto "Formação de Professores: saberes da docência e identidade do professor" da autora Selma Garrido Pimenta (2002). Com essa dinâmica, o grupo explicava o texto e em seguida dividia a turma em dois grupos, os quais teriam um representante para participar do torneio. Eram feitos questionamentos sobre as abordagens apresentadas para serem respondidas. O representante de cada grupo/equipe podia receber a ajuda de seus companheiros, após algumas tentativas sem sucesso. Ganhava a equipe que acertasse mais respostas.

1 Expressões utilizadas pelos(as) alunos(as) da turma após a realização da proposta de trabalho planejada.

É importante destacar também o porquê que escolhi esse texto para se trabalhar numa perspectiva interdisciplinar. Entendo que o trabalho psicopedagógico estar relacionado a uma ação pedagógica, ou seja, o psicopedagogo é um profissional da educação. Nesse sentido, conhecer os saberes essenciais à formação docente é de grande relevância para as intervenções pedagógicas e/ou psicopedagógicas. Assim, pensar em formar o profissional da educação nessa abordagem pressupõe que sua ação transcenda o saber-fazer e contemple a ação-reflexão-ação e o desenvolvimento profissional de forma significativa.

O segundo texto apresentado foi de Ivani Catarina Arantes Fazenda (2008) o qual era intitulado “Interdisciplinaridade Transdisciplinaridade: Visões culturais e epistemológicas”. A apresentação desta temática se deu a partir da técnica de Painel Integrado. A equipe reuniu várias propostas para constituírem a partir do texto, o painel: poema, cordel, reportagem, acrósticos, rap, dança, imagens, história em quadrinhos e charges. É importante registrar que a apresentação culminava com integração e ação interdisciplinar, assim como potencializou a socialização do conhecimento sobre o tema defendido por Fazenda de forma integrada e participativa.

A terceira temática discutia sobre a “Interdisciplinaridade e integração dos saberes” da autora Olga Pombo (2005). A apresentação decorreu da técnica Programa de TV e foi bem criativa e envolvente. Nessa técnica havia uma apresentadora que dialogava sobre o texto e convidava profissionais que “estudavam, pesquisavam e defendiam” a temática para participarem do programa naquele dia. A equipe convidou uma representante chamada de ‘Olga Pombo’, essa personagem enfatizava que não sabia muito bem o que iria dizer sobre interdisciplinaridade, porque nem ela sabia o que era essa “tal interdisciplinaridade”. No decorrer da apresentação, ela ia pontuando de forma sutil e leve alguns dos elementos essenciais para o desenvolvimento dessa prática no contexto de ensino-aprendizagem, de desenvolvimento profissional ou de intervenção psicopedagógica. Essa proposta de trabalho corrobora com o que Morin (2015), defende a respeito de a construção do conhecimento humano possibilitar uma relação epistêmica e complexa entre objeto e sujeito, neste caso, entre alunos e o conhecimento interdisciplinar.

Foram convidadas outras pessoas para representarem uma professora de História, uma docente dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, uma professora de Espanhol, que era também Administradora de empresas e uma Especialista em Psicopedagogia. O diálogo entre esses sujeitos transcorria de forma integrada e conexa, e à medida que dialogavam sobre o texto, constituíam e demonstravam de forma preciosa por meio da atitude, da ação-reflexão-ação ‘a colcha de retalhos’ que Fazenda (2001), compara analogicamente à ação interdisciplinar. Para essa autora, a ação interdisciplinar pode ser compreendida, a partir da tecitura de uma colcha de retalhos, na qual cada pedaço de tecido tem uma contribuição preciosíssima para a construção do conhecimento, pautado no saber da competência profissional, que garante a boniteza de uma prática que se configura numa ação complexa

e de totalidade como defendem Freire (2012) e Morin (2015).

Participou das apresentações a quarta equipe, por meio da discussão sobre o texto “A pesquisa interdisciplinar: uma possibilidade de construção do trabalho científico/acadêmico” de autoria de Maria Aparecida Bicudo (2008), a partir de um Júri Simulado. Nessa apresentação tinha uma juíza, uma advogada de acusação, uma advogada de defesa, a ré (a pesquisa num caráter interdisciplinar) e os jurados. A apresentação debateu sobre os elementos essenciais para a realização de uma pesquisa com características interdisciplinar, de modo que a advogada de acusação apontava diversos elementos, que dificultavam essa realização.

Em contrapartida, a advogada de defesa discorria sobre as múltiplas possibilidades de uma ação interdisciplinar, a partir da realização de pesquisas. A ré também se posicionava, destacando, que a interdisciplinaridade é um movimento possível. Basta que os sujeitos envolvidos com o ensino e com o fazer psicopedagógico conheçam e compreendam o seu verdadeiro papel.

O quinto grupo debateu sobre “Currículo integrado e formação docente: entre diferentes concepções e práticas” das autoras Maria do Carmo Matos e Edil Vasconcelos de Paiva (2009). Essa apresentação se deu mediante a Bula da Interdisciplinaridade. Essa técnica envolveu muita criatividade, devido à necessidade de criar um remédio fictício para ser estudado por representantes de farmacêuticos e produzido por um laboratório. O nome dado ao medicamento foi “Cápsulas de Currículo Integrado”. A apresentação decorreu da explicação de cada elemento que constitui uma bula: apresentação, composição, para que o medicamento era indicado, como ele funcionava, as precauções, o prazo de validade, os cuidados com o uso e as reações adversas.

Essa apresentação se deu de forma bem participativa, porque tratava do currículo integrado e eu ainda não havia feito abordagens mais aprofundadas sobre a temática. Assim, iam surgindo inúmeros questionamentos, os quais eram respondidos pela equipe e, quando necessários complementados por mim. Foi um trabalho incrivelmente inovador e desafiador. Primeiro, porque a turma se colocou frente aos debates sobre a integração curricular, e, segundo os alunos, debateram sobre currículo que é uma ação complexa por si, e numa perspectiva de integração, a complexidade aumentava. Mas, o mais relevante, é que os argumentos e debates colaboravam para que as lacunas sobre os elementos do currículo fossem superadas, constituindo assim, uma compreensão global do currículo integrado, o qual, na visão de Santomé (1998), possibilita a escola romper com o modelo de fábrica de conhecimento, passando a assumir a postura formativa numa perspectiva de globalidade.

A última apresentação debateu sobre o texto “Ensino interdisciplinar: Didática e Teoria” da autora Julia Klein (2002). Para essa discussão, foi utilizada a técnica da Lanchonete. Essa técnica é muito dinâmica e envolve a participação da plateia. Os componentes do grupo escolheram um nome para a lanchonete e apresentaram o texto

a partir de pratos, os quais foram denominados de palavras que resumiam como precisão o texto. A apresentação se dava à medida que, um cliente analisava o menu e fazia um pedido. O cliente era servido e se deliciava com o alimento escolhido e com o conhecimento sobre os ingredientes utilizados para a produção.

A equipe deu à lanchonete o nome de “Cantinho da Interdisciplinaridade”. E no cardápio tinham os seguintes alimentos: pãozinho curricular, pastel da teoria interdisciplinar, bolinho de queijo da pós-modernidade e coxinha que visava a preparação e a prática dos professores. No final da apresentação toda a turma saboreou as delícias da lanchonete. No final, foi feita a avaliação do trabalho realizado na disciplina.

Acredito que esses relatos revelam com riqueza de detalhes como estar sendo dia a dia construída a minha identidade docente, assim como demonstra como o meu desenvolvimento profissional tem acontecido. Penso, inclusive que minha identidade não estar totalmente pronta, tendo em vista que a ação educativa é mutável. Mas por meio desses relatos, deixo claro o quanto gosto de desenvolver um trabalho pedagógico de forma dinâmica e envolvente. Elenco, que, a dinamicidade do meu fazer pedagógico precisa estar sempre relacionada à construção dos conhecimentos e à reflexão sobre como eles são concebidos. Tardif (2000) destaca que a prática do profissional docente é heterogênea, por isso a necessidade da ressignificação e da reinvenção em dado momento, em dado espaço.

Dessa forma, afirmo, que procurei ressignificar a minha prática e, consequentemente, a minha identidade docente, conforme as necessidades que o contexto educacional tem me exigido, para contemplar as singularidades e pluralidades dos atores e autores de cada ambiente. Ressalto, ainda, que à medida, que minha identidade profissional se constitui e se transforma, promove mudanças e compreensões em minha formação pessoal, pois em cada vivência, oportunizo-me uma nova experiência, a fim de permitir-me a transformações, a transmutações como os movimentos das ondas do mar, que sempre se modificam, busco também mudar e encarar as incertezas e o inusitado de forma significativa e consciente.

REFLEXÃO A PARTIR DO TRABALHO DESENVOLVIDO

A partir do trabalho realizado, posso destacar que aprendi muito mais do que ensinei, pois vivenciei experiências inesquecíveis com a turma. Lógico que as orientações foram dadas, mas fui surpreendida em todas as apresentações, visto que cada equipe deu um toque especial à sua técnica, tornando-a mais dinâmica e integrativa, constituindo, de fato, um trabalho interdisciplinar, que demonstrava, inclusive as possibilidades de intervenções psicopedagógicas. Observar aqueles alunos maravilhados com a compreensão sobre a ação interdisciplinar e sua relação com a Psicopedagogia foi bem gratificante. Perceber que eles não estavam mais atrás de conceitos prontos e definidos para a temática foi enriquecedor. Nesse sentido, elenco que os objetivos pretendidos para a disciplina e para

este trabalho foram atingidos satisfatoriamente. Então, aproveito para fazer uma analogia a esta ação didática à música de Raul Seixas (1973) ‘metamorfose ambulante’. É com vistas a essa perspectiva de metamorfose, de transmutações, que invisto no meu desenvolvimento profissional e, consequentemente de pessoa.

Seixas (1973) canta e me emociona quando enfatiza que é chato chegar a um objetivo num instante, por isso ele prefere ser uma metamorfose ambulante. Percebo nesses versos relações preciosas nos construtos dos alunos daquela turma acerca do fazer interdisciplinar na perspectiva psicopedagógica. A busca por novas opiniões, a oportunidade de conhecerem, de se reconstruírem, de assimilarem e de irem acomodando aos poucos as compreensões interdisciplinares, faz-me acreditar e defender, que o processo de ensino-aprendizagem é reverberado por conhecimentos teórico-epistemológicos, saberes docentes, práticas pedagógicas pautadas de ação-reflexão-ação, pensamento e atitude interdisciplinar, que mobilizam o fazer docente para o pensar certo, para a curiosidade, para o desejo de mudança, para o esperançar.

Frente a essas situações descritas, é relevante destacar a necessidade de pensar a aula na Educação Básica, no Ensino Superior, na Pós-Graduação ou o trabalho psicopedagógico dentro de um enfoque de envolvimento dos sujeitos e do professor. Masetto (2003) elenca a necessidade de o professor constituir no aluno o desejo de ser sujeito que entende as necessidades de sua formação, a fim de tornar-se sujeito ativo, reflexivo, curioso, questionador, com a capacidade de (re)pensar sobre as abordagens aprendidas para, *a posteriori*, mudar de atitudes. No espaço de aprendizagem é imprescindível que o aluno se sinta parte desse processo para poder desempenhar com consciência sua ação de discente: desenvolver-se, construir suas aprendizagens e desenvolver de forma precisa os valores que o constituem enquanto ser, enquanto cidadão. É para isso que exerço a docência. É para essa ação que invisto no processo formativo e na ação reflexiva.

Nesse sentido, e corroborando com o pensamento de Libâneo (2011), compreendo que, quando o professor assume o papel de mediador do conhecimento, consequentemente, ele motiva o aluno para despertar o pensamento, a criatividade, a criticidade. Acredito, que a realização de um trabalho acadêmico mediante as dinâmicas ilustradas, rompe com a proposta de avaliação seletiva/classificatória e proporciona momentos de descontração e rompimento do ‘nervosismo’ durante as abordagens sobre as temáticas. Com essas atividades, entendo, também que a ação avaliativa converge em um processo de construção, de trocas, de pesquisas, de transformações, de ação interdisciplinar.

Os saberes docentes se constituem a partir de vários elementos como destaca Tardif (2012), do currículo, da experiência, da disciplina, da formação profissional. Freire (2012) elenca a necessidade de o professor saber pensar certo, para transformar a mediação do ensino-aprendizagem de forma coerente, humilde, criativa, inovadora, ou seja, é importante que o profissional da educação esteja preparado para “assumir uma postura reflexiva, buscando o autoconhecimento, a autoformação, desenvolvendo e investindo na formação

dos vínculos afetivos com seus alunos” (DORIGAN; ROMANOWSKI, 2008, p. 18).

Assim compreendo que é com base nessa perspectiva que tenho constituído minha prática pedagógica, minha identidade como pessoa e docente. Descrevo-me como ser reflexivo, interdisciplinar, empático, inovador. E ser reflexivo implica na compreensão de que o processo de ensino-aprendizagem se desenvolve pautado num movimento dinâmico, de ação-reflexão-ação. Refletir a ação docente requer o pensar certo, o desejo de mudança, a busca pela melhoria no trabalho pedagógico. Quando o professor reflete sua prática docente, consequentemente, torna-se ator/protagonista do ensino com vistas à articulação dos saberes teóricos à prática educativa. Sinto-me assim no desempenho do meu fazer pedagógico e no meu desenvolvimento profissional.

ENTRE VIVÊNCIAS E EXPERIÊNCIAS – UM PROCESSO DE MUTAÇÃO

Mediante as abordagens apresentadas, destaco que o ensino-aprendizagem se configura numa ação de bastante complexidade. Quando esta ação está voltada para o Ensino na Pós-Graduação *Lato Sensu* ou *Stricto Sensu*, chega a parecer que essa complexidade aumenta. Pensar num ensino com vistas à formação global/total de um sujeito que vive num contexto social de demandas e necessidades variadas, requer conhecimento, flexibilização, empatia, humildade.

Ter conhecimento para saber conduzir de forma precisa e preciosa o ato educativo; flexibilização devido à necessidade de entender as particularidades e necessidades do sujeito aprendente e, sobretudo para (re)pensar a prática e mudá-la se for necessário; empatia para se colocar no lugar daquele que está para aprender e, que, por algum motivo, não consegue construir seu conhecimento e, humildade para se reconhecer como sujeito humano que também falha e assim poder retomar/ressignificar a ação educativa são ações imprescindíveis ao professor.

É evidente que o professor precisa ter além das características supracitadas, muitas outras. Ele é o profissional da mediação, o sujeito responsável pelo ensino com vistas à potencialização da compreensão do que foi ensinado e que contribui para que a ação de aprender se consolide em processo de (trans)formação. Nessa mesma abordagem, destaco também a capacidade de avaliador, capacidade de se colocar como agente da construção do saber no seu sentido total/holístico/complexo.

Trabalhar a partir de uma perspectiva dinamizada é gratificante, pois essa ação potencializa ao aluno envolvimento e prazer para a construção do conhecimento. Desempenhar ações com vistas à dinamicidade requer conhecimento teórico, pesquisa, e enfrentamento de aspectos complexos, pois o complexo provoca, de fato, reflexões, curiosidade, assim como desperta o interesse de querer encontrar as ‘possíveis respostas’ para as perguntas. Entendo, a ação complexa como possibilidade para criar espaços para o desempenho de ações e de aprendizagens numa visão holística e sistêmica.

Embora os relatos descritos não destaquem precisamente o trabalho pautado na ação da pesquisa com vistas à elaboração de projetos de pesquisa, considero relevante apontar, que para a realização de toda proposta mediada, foi importante me aportar em diversas pesquisas bibliográficas e discussões teóricas, as quais me conduziram para o desempenho das ações aqui abordadas. Elenco ainda, que correlaciono minha prática e o meu desenvolvimento profissional à epistemologia do professor reflexivo, tendo em vista que as abordagens se configuram na compreensão e na necessidade de entender que meu exercício docente reverbera na ação de transformação do sujeito e na mobilização para que tanto eu, quanto o meu aluno nos tornemo-nos o tão sonhado SER MAIS.

Diante do exposto reafirmo, que é imprescindível ao professor de qualquer nível da Educação: Básica, Superior ou da Pós-Graduação, desenvolver sua prática calcada na realização de pesquisas e na ação reflexiva, pois tais posturas o potencializa para a busca de novos conhecimentos, de novos saberes e de novos fazeres pedagógicos. Quando o professor assume o papel de mediador da aprendizagem, ele se compromete também com a sua formação, cotidianamente e com a formação do aluno.

REFERÊNCIAS

BURKE, Peter. Conhecimento e suas histórias. *In*: BURKE, Peter. **O que é história do conhecimento?**. 1. ed. São Paulo: Unesp, 2016.

DAY, Christopher. **Desenvolvimento profissional de professores**: os desafios da aprendizagem permanente. Tradução Maria Assunção Flores. Porto – Portugal: Porto Editora LDA, 1999.

DORIGON, Thaísa Camargo; ROMANOWSKI, Joana Paulin. A reflexão em Dewey e Schön. **Revista Intersaberes**. Curitiba. Ano 3, n. 5. jan/jul, 2008. p. 8 – 22.

ESTEBAN, Maria Teresa; ZACCUR, Edwige. A pesquisa como eixo de formação docente. *In*: ESTEBAN, Maria Teresa; ZACCUR, Edwige. (orgs.). **Professora pesquisadora**: Uma práxis em construção. Rio de janeiro: DP&A, 2002.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. **Práticas interdisciplinares na escola**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Pedagogia crítica: transformações nos sentidos e nas práticas emancipatórias. **Revista Práxis Educacional**. v. 16. n. 42. out. – dez., 2020, p. 423 – 439.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 43. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2012.

GUIMARÃES, Gilda; BORBA, Rute; SILVA, Patrícia Aires da. Como formar um professor pesquisador?. *In*: ENCONTRO NACIONAL DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA. Recife, 15 – 18 de julho de 2004.

JAPIASSU, Hilton. A questão da interdisciplinaridade. *In*: SEMINÁRIO INTERNACIONAL SOBRE REESTRUTURAÇÃO CURRICULAR – Promovido pela Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre em Julho de 1994.

LIBÂNEO, José Carlos. **Adeus professor, adeus professora?** Novas exigências educacionais e profissão docente. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MASETTO, Marcos T. Docência Universitária: repensando a aula. *In*: TEODORO, Antônio. **Ensinar e aprender no ensino superior**: por uma epistemologia pela curiosidade da formação universitária. Mackenzie: Cortez, 2002. p. 1 – 17.

MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo**. Tradução de Eliane Lisboa. 5. ed. Porto Alegre: Salina, 2015.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. **Globalização e Interdisciplinaridade**: o currículo integrado. Tradução de Claudia Schilling. Porto Alegre: Artemed, 1998.

SEIXAS, Raul. Metamorfose Ambulante. *In*: Álbum – **Krig – Há – Bandolo**. Fhillips Records, 1973. Faixa 3. Disponível em https://www.letras.mus.br.RockandRoll.RaulSeixas.MetamorfoseAmbulante. Acesso em 10 de julho de 2019.

SILVA, Genilda Maria da. **Reflexão sobre o itinerário formativo de pedagogos:** os sentidos atribuídos à interdisciplinaridade. 2019, p. 134f. Dissertação. (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação e Formação de Professores e Práticas Interdisciplinares (PPGFPPI), Universidade de Pernambuco – UPE – Petrolina, 2019.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente**: Elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Tradução de João Batista Kreuch. 9. ed. Petrópolis – RJ: Vozes, 2017.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e Formação profissional**. 14. ed. Petrópolis – RJ: Vozes, 2012.

TARDIF, MAurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: Elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**. n. 13. Jan – Abr, 2000.

CAPÍTULO 2

TRANSTORNO DE DEFICT DE ATENÇÃO E HIPERATIVIDADE: DOENÇA, MAU COMPORTAMENTO OU A INFANCIA EM SUA NORMALIDADE? – UM ESTUDO SOBRE A PERCEPÇÃO DE UM GRUPO DE DOCENTES

Data de aceite: 01/03/2021

Denise de Barros Capuzzo
Doutora em Educação. Docente da Universidade Federal do Tocantins – Campus Palmas.

Eliane Marques dos Santos
Doutora em Ciencias do Ambiente e Sustentabilidade da Amazônia. Docente da Universidade Federal do Tocantins – Campus Palmas.

Miliana Augusta Pereira Sampaio
Mestre em Educação. Docente da Universidade Estadual do Tocantins – Campus Araguatins.

Simone Lima de Arruga Irigon
Mestre em Educação. Técnica da Secretaria Estadual de Educação – Palmas.

RESUMO: O presente estudo teve por objetivo analisar as percepções de um grupo de docentes sobre o Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade. Participaram deste estudo cinco professores de uma instituição da Educação Profissional e Tecnológica da Cidade de Araguatins – TO. Utilizou-se como método a abordagem qualitativa, com o uso de entrevista semiestruturada. Para a análise dos dados utilizou-se a técnica de análise de conteúdo. Constatou-se que os docentes necessitam de mais subsídios que garantam a qualidade da prática inclusiva de alunos com TDHA, uma vez que apresentam muitas dificuldades ao lidar com o aluno com esse quadro em sala de aula, acreditando, muitas vezes, que o Transtorno inexista e que seja fruto de um comportamento inadequado. É necessário, que os professores se conscientizem da necessidade de buscar subsídios que garantam a qualidade da sua prática de ensino considerando que existem carências formativas que podem ser supridas por meio de educação continuada.

PALAVRAS - CHAVE: Educação Inclusiva, Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade, Percepção Docente.

ABSTRACT: The present study aimed to analyze the perceptions of a group of teachers about Attention Deficit Hyperactivity Disorder. Five teachers participated in this study from an institution of Professional and Technological Education in the City of Araguatins - TO. The qualitative approach was used as a method, with the use of semi-structured interviews. For data analysis, the content analysis technique was used. It was found that teachers need more subsidies that guarantee the quality of inclusive practice of students with TDHA, since they have many difficulties when dealing with the student with this situation in the classroom, often believing that the disorder does not exist and that is the result of inappropriate behavior. It is necessary that teachers become aware of the need to seek subsidies that guarantee the quality of their teaching practice considering that there are training deficiencies that can be met through continuing education.

KEYWORDS: Inclusive Education, Attention Deficit Hyperactivity Disorder, Teacher Perception.

INTRODUÇÃO

O Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade é um transtorno do neurodesenvolvimento que tem sido amplamente divulgado na atualidade, a ponto de suas características terem caído no senso comum. Hoje escutamos, com frequência, pais, professores e trabalhadores da Educação, classificarem, mesmo sem nenhuma formação científica para tal, seus alunos mais inquietos e/ou difíceis como sendo indivíduos com TDHA.

Nesse sentido, diversas causas, de orgânicas a morais, foram atribuídas ao longo da história como sendo as causas para este comportamento desviante do que é considerado normal. Em 1902, por exemplo, George Fredrik Still, pediatra inglês, pesquisou sobre essas crianças, classificando-as como agressivas, desafiadoras, resistentes à disciplina e excessivamente emotivas e passionais. Segundo Still, essas crianças tinham um "defeito na conduta moral". (SILVA, 2003, p. 170).

No século XIX, porém, o paradigma mais adotado afirmava que um comportamento poderia ter causa orgânica mais relevante do que simplesmente ser resultado de uma educação familiar inadequada. Segundo Silva(2003)m, foi um conceito arrojado para a época. (SILVA, 2003, p. 170).

Nessa esteira, já na metade do século XX, A nomenclatura hiperatividade infantil foi usada por Laufer, em 1957, e por Chess, em 1960. Stella Chess isolou e nomeou o sintoma da hiperatividade e o classificou como sendo de ordem biológica, genética. Foi adotada assim uma nova nomenclatura, a "Síndrome da Criança Hiperativa". Em 1968 recebeu nova nomenclatura, sendo reconhecida como Reação Hipercinética Infantil. (SILVA, 2003, p. 171-172).

Ainda em meados dos anos 80, o TDHA passou a ser tratado como Síndrome do Distúrbio de Atenção com ou sem Hiperatividade e residual. Em 1987, nomearam-na como DDA – Distúrbio Déficit de Atenção. A mais recente alteração aconteceu em 1994, passando a ser chamada de TDAH – Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade. (SILVA, 2003, p.173).

Nos anos 2000, houve uma vasta popularização do termo, principalmente na mídia e através de sua popularização na internet, sendo discutido em várias esferas sociais, especialmente na educação, onde chegou a fomentar até mesmo o surgimento de políticas públicas que visavam o atendimento inclusivo as demandas dos alunos que, porventura, apresentem o quadro, já que uma das suas principais características é o prejuízo em algumas áreas da vida escolar.

Considerando os benefícios desencadeados para a formação de uma filosofia inclusiva, a relevância social deste trabalho fica evidenciada à medida que pretende refletir com os professores, que tem alunos com TDHA em sala de aula, pensam sobre o que é esse Transtorno, pois certamente isso influencia neste processo de inclusão.

Nesse ínterim, a proposta do presente artigo, portanto, direcionado especialmente aos colegas docentes, é provocar um repensar e levantar um debate inicial a respeito de nosso pensamento e da nossa própria prática como professores a partir dos princípios de uma educação inclusiva, voltadas ao acolhimento do aluno com TDHA, se pautando, sobretudo, na perspectiva dos professores sobre o quadro.

METODOLOGIA

A fim de alcançar os objetivos propostos, a presente pesquisa utilizou-se do método qualitativo com a finalidade de se obter um maior detalhamento e aprofundamento sobre o tema, pois este método funciona como um procedimento discursivo e significante de reformulação, de explicitação ou de teorização de um testemunho, de uma experiência ou de um fenômeno (LÜDKE e ANDRÉ, 1986).

Para a coleta de dados desta pesquisa foi utilizado como instrumento a entrevista estruturada, compreendida como um processo conduzido de acordo com uma ordem predeterminada. É cuidadosamente planejada para extrair o máximo de informações do candidato com um mínimo de perguntas do entrevistador (KAPLAN & DUCHON, 1988).

A coleta dos dados foi realizada *in loco*, na própria instituição de educação profissional e tecnológica. Os participantes escolhidos (cinco docentes do ensino médio integrado) foram convidados a participar da pesquisa, em horário e local marcado previamente, de acordo com a disponibilidade do entrevistado.

Para a análise dos dados coletados na pesquisa, utilizou-se a técnica de análise de conteúdo, que segundo Bardin (1991) consiste num conjunto de técnicas que analisam as comunicações, e que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos para descrever o conteúdo das mensagens. Ela “procura conhecer aquilo que está por trás das palavras sobre as quais se debruça” (BARDIN, 1991, p. 44).

REFERENCIAL TEÓRICO

Segundo Teixeira (2015), o TDAH é uma condição comportamental e cognitiva de elevada incidência, especialmente na infância e na adolescência, sendo caracterizado por sintomas de desatenção, hiperatividade e impulsividade. Esses sintomas são responsáveis por muitos prejuízos na vida escolar desses alunos, além de problemas de relacionamento social e ocupacional. Além disso, o impacto negativo pode interferir na relação com os familiares, amigos, colegas de escola e membros da comunidade em que vivem.

Para a *American Academy of Pediatrics* (2000), O TDHA é o transtorno neurocomportamental mais comum da infância e a condição de doença crônica de maior prevalência na idade escolar, gerando diversos textos científicos, livros, artigos de jornal e apresentações regulares em convenções anuais e diversas associações de apoio aos pais

no mundo todo:

> O TDAH é um transtorno do neurodesenvolvimento que envolve padrões de comportamentos disfuncionais de desatenção, hiperatividade e impulsividade inconsistentes com o nível de desenvolvimento da criança, causando prejuízos na vida pessoal, acadêmica e social que podem persistir até a vida adulta (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 2013, p.201).

Já para Stroh (2010), o TDAH é basicamente neurológico, caracterizado pela desatenção/falta de concentração, agitação (hiperatividade) e impulsividade. Estas características podem levar o portador a ter dificuldades emocionais, de relacionamento, baixos níveis de autoestima, além do mau desempenho escolar, face às reais dificuldades no aprendizado.

Barkley (2002) ressalta que o indivíduo com TDAH apresenta uma taxa menor de dopamina no córtex-central, esse mecanismo que tem como função estimular o sistema nervoso central denominado de neurotransmissor trazendo a responsabilidade de controle motor e atenção, e sua implicação consiste em falta de concentração e sua característica é a desatenção quando se pede algo. Segundo Rohde (1999), um problema de saúde mental que tem três características básicas: a desatenção, a agitação (ou hiperatividade) e a impulsividade.

Ainda conforme Mattos(2003):

> [...] o TDAH não é secundário a problemas com a mãe (ou o pai, ou 15 o avô, ou quem quer que seja), não é um conflito inconsciente de medo do sucesso e não é um problema de personalidade. É um transtorno com forte influência genética em que existem alterações na química do sistema nervoso(MATTOS, 2003, p.1).

No DSM-V da American Psychiatric Association – APA (2013) a definição de TDAH inclui uma lista com 18 sintomas comportamentais que estão divididos em dois conjuntos, sendo eles a desatenção e a hiperatividade/impulsividade, conforme o quadro abaixo:

Desatenção	Hiperatividade/Impulsividade
Não enxerga detalhes ou faz erros por falta de cuidado	Inquietação, mexendo as mãos e os pés ou se remexendo na cadeira.
Dificuldade em manter a atenção.	Dificuldade em permanecer sentado.
Parece não ouvir.	Corre sem destino ou sobe nas coisas excessivamente.
Dificuldade em seguir instruções.	Dificuldade em engajar-se numa atividade silenciosamente.
Dificuldade na organização.	Fala excessivamente.
Evita/não gosta de tarefas que exigem um esforço mental prolongado	Responde a perguntas antes delas serem formuladas.
Frequentemente perde os objetos necessários para uma atividade	Age como se fosse movido a motor.
Distrai-se com facilidade	Dificuldade em esperar sua vez.
Esquecimento nas atividades diárias. Interrompe e se intromete	Interrompe e se intromete

Quadro 1 – Os sintomas comportamentais da criança com TDAH.

Fonte: Adaptado do DSM-V da American Psychiatric Association - APA (2013).

De acordo com Rodhe (1999), as pesquisas mais recentes têm mostrado que são necessários pelo menos seis dos sintomas de desatenção e/ou seis dos de hiperatividade/impulsividade para que se possa pensar na possibilidade do diagnóstico de TDAH.

Atualmente, o TDAH é um dos transtornos crônicos mais comumente diagnosticados na idade escolar e nos serviços de atenção primária (BARKLEY, 2008) e seus sinais e sintomas podem evoluir de acordo com a idade do indivíduo, do seu sexo e até mesmo de condicionantes sociais (SERRANO-TRONCOSO, GUIDI, & ALDA-DÍEZ, 2013).

No contexto da sala de aula, este transtorno compromete o funcionamento das funções executivas, repercutindo no comprometimento da memória de trabalho, na autorregulação das emoções, na capacidade de planejamento, na perseverança da resolução de problemas e na motivação de permanecer na escola (VÉLEZ-VAN-MEERBEKE et. al., 2013).

No ambiente escolar, pais, crianças e professores convivem com a questão de forma concreta no seu dia-a-dia. O comportamento inquieto e/ou desatento das crianças produz desconforto nos mais variados contextos, mas é nas no ambiente escolar onde se requer doses consideráveis de concentração e atenção, que o transtorno aparece de forma mais intensa (BARKLEY & PFIFFNER, 2002).

A desatenção pode levar alguns indivíduos com TDAH a desistirem de realizar atividades que demandam maior concentração. No contexto escolar o comportamento de crianças com TDAH muitas vezes são fontes de medo e insegurança para os

educadores, pois muitos deles não têm uma visão de desenvolvimento ou estratégias que possam favorecer a aprendizagem daqueles que desafiam a rotina escolar. (SANTOS; VASCONCELOS 2010).

Diante desse contexto, com atual paradigma inclusivo da educação, existe a necessidade de adequação dos educadores para a prevenção de problemas decorrentes das novas exigências na aprendizagem, onde se torna necessário visar à integração do indivíduo à sociedade e ao mundo do conhecimento, capacidade de aceitar, reconhecer e respeitar as diferenças e igualdades individuais, buscando sempre o equilíbrio de condições entre os homens (SANTOS & NEGREIROS, 2018).

Mas será que os professores de classes regulares estão preparados para ensinar aos seus alunos com tais necessidades? A despeito de qualquer preparo ou não, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, lançada pelo Ministério da Educação, no ano de 2007, não incluiu alunos com TDAH como público alvo da Educação Especial, embora o Brasil seja signatário da Organização das Nações Unidas (ONU), e tenha assinado a Declaração de Salamanca documento "Regras Padrões sobre Equalização de Oportunidades para Pessoas com Deficiências", o qual demanda que os Estados assegurem que a educação de pessoas com deficiências seja parte integrante do sistema educacional.

Tramitam atualmente diversos projetos de Lei a nível Federal e Estadual sobre políticas inclusivas aos portadores de TDAH. Na esfera federal, existe o Projeto de Lei n° 3517, de 2019 (Substitutivo da Câmara dos Deputados ao Projeto de Lei do Senado nº 402, de 2008), o qual estabelece o programa de acompanhamento integral para educandos com dislexia, Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) ou outro transtorno de aprendizagem, no âmbito das escolas da educação básica das redes pública e privada, com acompanhamento específico em parceria com profissionais da rede de saúde. Prevê, ainda, o apoio da área de assistência social e a capacitação para a identificação precoce dos transtornos de aprendizagem. No nível Estadual, Estados como o Amazonas e Rio de Janeiro aprovaram políticas públicas inclusivas recentes destinadas a este público.

Nesse contexto, sabendo-se dos recentes esforços em promover a inclusão de alunos com TDHA no ensino regular de sua rede de ensino, o presente trabalho buscou desnudar quais as percepções que permeiam a prática dos educadores que se veem inseridos da política de inclusão e a necessidade de se incluir também o aluno com Déficit de Atenção e Hiperatividade, aonde tentamos responder a seguinte questão: como nossos educadores percebem a inclusão de alunos com TDHA, tendo em vista a perspectiva da educação democrática?

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os Resultados constam a esquematização dos dados encontrados, na forma de

categorias analíticas e sistematização dos achados empíricos. Para o tratamento dos dados a técnica da análise temática ou categorial foi utilizada e, de acordo com Bardin (1999), baseia-se em operações de desmembramento do texto em unidades, ou seja, descobrir os diferentes núcleos de sentido que constituem a comunicação, e posteriormente, realizar o seu reagrupamento em classes ou categorias. As categorias que compuseram a pesquisa foram elaboradas a partir da leitura das entrevistas. Fizeram parte da pesquisa as seguintes categorias: a) Conceito de Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade; b) A perspectiva dos professores acerca da Inclusão do aluno com TDHA; c) O que o educador pode fazer para garantir uma inclusão eficaz.

Categoria 1 - Conceito de Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade

Com relação à primeira categoria de análise, esta revelou a dificuldade dos professores para conceituar o TDHA. Os professores buscaram na sua formação profissional argumentos para justificar a desinformação sobre o assunto, além de relatar despreparo prático. Por meio das entrevistas dos professores foi possível observar o desconhecimento acerca do tema.

> *"O TDHA é aquela doença que não deixa o aluno parar quieto né? Na época que me formei, o nome disso era mau comportamento*" (PROFESSOR 2. PESQUISA DE CAMPO, 2017.)

> *"não vi isso nada de TDHA no meu curso de graduação. O que sei, é que o aluno que tem essa doença, não consegue prestar atenção na aula, nem ficar quieto ou se concentrar nas atividades (*PROFESSOR 5. PESQUISA DE CAMPO, 2017.)

Na tentativa de conceituarem o autismo, os professores de forma recorrente, referiram-se a esses alunos como "com alguma doença", que "não conseguem ficar quietos" ou "prestar atenção e fazer suas atividades". Isso corrobora com a conceitualização disponibilizada pela American Psychiatric Association – APA (2013), onde define o TDAH com base nos sintomas deste transtorno, aonde se abrangem três categorias: desatenção (dificuldade para sustentar a atenção por períodos prolongados, seguir instruções, completar as lições e organizar tarefas; tendência a perder objetos, esquecer compromissos e distrair-se com estímulos externos); hiperatividade (agitação motora, inquietude e tendência a falar excessivamente); e impulsividade (dificuldade de aguardar sua vez e tendência de interromper os outros ou intrometer-se em assuntos alheios).

Os resultados encontrados são coerentes com os estudos realizados por Landskron & Sperb (2018), quando o grupo de docentes de sua amostra demonstrou "grande preocupação com os comportamentos agitados e com a dificuldade dos alunos para se concentrarem em tarefas rotineiras, o que sugere que a conformidade comportamental e o desempenho das crianças são questões muito valorizadas" (LANDSKRON & SPERB, 2018, p. 160).

Esta é uma Representação Social que enfatiza o déficit e o não saber desses alunos, desprezando assim as suas singularidades e o modo como esses sujeitos se apresentam no mundo (CAMARGO, 2010).

Categoria 2 - Perspectiva dos professores acerca da inclusão do aluno com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade

Os professores por acharem o Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade, é um problema "menos agressivo" e acreditarem que algumas dessas características são "normais", "típicas da idade" e que existe um exagero em colocar esse aluno como portador de necessidades educativas especiais, revelaram culpabilizar individualmente o aluno pelo seu fracasso, ao invés de ligar as causas a fatores sociais em ação nos processos de aprendizagem, bem como a fatores provenientes do próprio funcionamento do sistema escolar, que precisa se modificar para receber todos os alunos e que, por diversas razões, têm sido excluídos, abandonando precocemente a educação:

> *"Eu tenho um aluno com esse diagnóstico, que passa a aula no celular, mas diz que não consegue se concentrar em nada. Aí vem a pedagoga e todo mundo dizer que tenho que adaptar aula, prova. Pra mim, ele tem muito é preguiça " (...) (*PROFESSOR 2. PESQUISA DE CAMPO, 2017.)

> *"Eu acho que no caso dos alunos que dizem ter TDHA, um pouco mais de dedicação ia fazer toda a diferença. Não é igual aos nossos alunos surdos, por exemplo. Eles não têm nenhum tipo sério de comprometimento. Uma política de inclusão especial para eles é exagero. Tem alunos que precisam bem mais de atenção e cuidado..." (*PROFESSOR 1. PESQUISA DE CAMPO, 2017.)

Novamente, tais achados encontram o disposto por Landskron & Sperb (2018) aonde a maioria dos professores participantes do estudo das pesquisadoras, apontava para posturas classificadas como desleixo do aluno, como desorganização e produção insuficiente. "A noção de aprendizagem aparece muito vinculada à realização de tarefas. A criança que não produz é uma criança que não corresponde às expectativas e requer solução urgente" (LANDSKRON & SPERB, 2018, p. 162) .

Categoria 3 - O papel do educador em uma inclusão eficaz

A terceira categoria de análise, portanto, abordou a opinião dos professores a respeito de como deveria ser feita por eles mesmos para garantir a inclusão de alunos com o Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade. Os professores deixaram transparecer a ideia de que estar preparado para trabalhar com esses alunos é uma condição alcançada a partir de uma formação profissional continuada, assumindo que a que tiveram na graduação foi insuficiente, precisando que estes atualmente invistam em cursos, *workshops* e palestras:

> *“Eu não vi nada no assunto na graduação. O que faço é o que vi nas palestras e internet: por o aluno pra sentar na frente, fazer prova oral, essas coisas. Mas raramente tenho sucesso no rendimento deles. Eu acho que o governo deveria oferecer uma formação no assunto” (*PROFESSOR 4. PESQUISA DE CAMPO, 2017.)

> *“Professor sofre. Eu tenho que adaptar aluno autista, surdo, cego e ainda por cima com TDHA. Não sei o que fazer com nenhum. Acabo passando eles de ano mesmo, pois se reprovam, a coordenação pedagógica fica no pé...” (*PROFESSOR 3. PESQUISA DE CAMPO, 2017.)

Alguns professores usaram como técnicas consideradas como inclusivas, tais quais as dispostas por Cunha (2011), o qual ressalva que as atividades em sala de aula para alunos com TDHA devem ser curtas, evitando instruções muito longas e parágrafos muito extensos, o que facilitará o aprendizado, além de atividades orais e lúdicas.

Percebe-se que existe a necessidade por parte dos docentes da amostra em ampliar os conhecimentos sobre o TDHA e desta forma, contribuir para uma sociedade mais cidadão e solidária. Isso perpassa não só pela inclusão de disciplinas sobre a temática na graduação, mas também possibilitar esses professores uma forma de investir e ter uma formação continuada teórico – prática sobre a temática (SANTOS & NEGREIROS, 2018).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Percebemos ao fim desse estudo, ao tocar no aspecto das práticas educativas, inclusivas ou não, é necessário comentar importância que a formação do professor que atuará com tais demandas, principalmente em quadros como o do TDAH. A poucos anos, somente os professores que possuíam um interesse pela Educação Especial é que se dirigiam para a formação específica e depois, obviamente, faziam escolhas profissionais que envolviam a Educação Especial.

Infelizmente, a demanda da inclusão dos alunos com TDAH chega às escolas antes da preparação do professor e a solução tem sido a capacitação do profissional em serviço, através dos programas de formação continuada, contrariando as próprias diretrizes do MEC na Política Nacional de Educação Inclusiva (BRASIL, 2008).

A proposta de inclusão do aluno com TDAH tal como foi abordada na pesquisa tem seus aspectos favoráveis, mas há também os desfavoráveis. De forma equivocada, muitos professores pensam que para praticar a inclusão basta colocar o aluno matriculado em uma classe regular, fazer provas orais e pequenas adaptações apenas durante as aulas. Por vezes, acham que o TDAH é uma fantasia, que o aluno apenas está se comportando de maneira displicente em sala de aula. Porém a inclusão escolar vai muito além, se configurando também como uma inclusão social, que atua também na quebra de preconceitos.

Não é intuito deste artigo finalizar as discussões sobre a percepção docente do

TDAH. Novas pesquisas realizadas em outras regiões podem chegar a outros resultados, diferentes dos apresentados. Desta forma, existem vários caminhos a percorrer ainda sobre o tema em questão, mas esta pesquisa se constitui em um deles, por ora. Espera-se que o presente estudo seja fonte de inspiração para outros pesquisadores e fomente mudanças no pensar e no agir dos educadores quando o assunto é a percepção docente do aluno com TDAH.

REFERÊNCIAS

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Diagnostic and statistic manual of mental disorders: DSM-5.** 5th ed. Washington: American Psychiatric Association, 2013.

BAPTISTA, C. R. *et al*. Inclusão e escolarização: múltiplas perspectivas. 2 ed. Porto Alegre: **Mediação**, 2015.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo.** Lisboa: Edições 70, 1999.

BARKLEY, R. A et al. **Transtorno de déficit de atenção/hiperatividade: manual para diagnostico e tratamento (3° ed.).** Porto Alegre: Artmed, 2012.

BARKLEY, R. A., & PFIFFNER, K. J. Rumo à escola com o pé direito: Administrando a educação de seu filho. Em R. A. Barkley (Org.). **Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade (TDAH): Guia completo para pais, professores e profissionais da saúde (L. S. Roizman, trad.).** Porto Alegre: Artmed, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial**. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva,** Inclusão: Revista da Educação Especial, v. 4, n 1, pp. 7-17, janeiro/junho 2008.

BRASIL. **Projeto de Lei n° 3517, de 2019** (Substitutivo da Câmara dos Deputados ao Projeto de Lei do Senado nº 402, de 2008). Disponível em: https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/137302. Acesso em: 23 Abr. 2020.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Projeto de Lei nº 7.081/2010,** que dispõe sobre o acompanhamento integral para educandos com dislexia ou Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH). Diário da Câmara dos Deputados, Brasília, 22 de junho de 2013, pp. 25849-25858.

CUNHA, Eugênio. **Práticas pedagógicas para inclusão e diversidade.** Rio de Janeiro: WAK, 2011.

LANDSKRON, Lílian Marx Flor; SPERB, Tania Mara. Narrativas de professoras sobre o TDAH: um estudo de caso coletivo. **Psicol. Esc. Educ**. 2018, vol.12, n.1, p.153-167.

MATTOS, Paulo. **No mundo da Lua: Perguntas e respostas sobre transtorno do déficit de atenção com hiperatividade em crianças, adolescentes e adultos.** São Paulo: Lemos Editorial, 2003.

ROHDE, L. A., & HALPERN, R. Transtorno de déficit de atenção/hiperatividade: atualização. **Jornal de Pediatria**, 2004, v. 80, p. 61-70.

SANTOS, L. F; VASCONCELOS L. A. Transtorno do déficit de atenção e hiperatividade em crianças: uma revisão interdisciplinar. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, 2010, v. 26, n. 4, p. 717-724.

SANTOS, Layane Bastos dos; NEGREIROS, Fauston. Professores e autistas em sala de aula: problematizações da Psicologia nas políticas educacionais de inclusão. In: Paulo Meireles Barguil. (Org.). **Aprendiz, Docência e Escola: novas perspectivas.** 1ed.Fortaleza/CE: Imprece, 2017, v. 1, p. 123-144.

SANTOS, Layane Bastos dos et al. ?Tenho um aluno com transtorno de aprendizagem?: Queixas escolares e medicalização da educação. **Revista Querubim** (Online), v. 3, p. 94-127, 2019.

SERRANO-TRONCOSO, E., GUIDI, M., & ALDA-DÍEZ, J. A.¿ Es el tratamiento psicológico eficaz para el trastorno por déficit de atención con hiperactividad (TDAH)? Revisión sobre los tratamientos no farmacológicos en niños y adolescentes con TDAH. **Actas Esp Psiquiatr**, 2014, v. 41, 44–51.

STROH, JB. TDAH - diagnóstico psicopedagógico e suas intervenções através da Psicopedagogia e da Arteterapia. **Constr. Psicopedag,** São Paulo, 2010, v. 18, p. 83-105.

TEIXEIRA, G. **Desatentos e hiperativos: manual para alunos, pais e professores.** 3. ed. Rio de Janeiro: BestSeller, 2015.

VÉLEZ-VAN-MEERBEKE, A., ZAMORA. Evaluación de la función ejecutiva en una población escolar con síntomas de déficit de atención e hiperactividad. **Neurologia,** 2013, v. 28, n. 6, p. 348–355.

CAPÍTULO 3

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA) E A PEDAGOGIA FREIREANA: "*SOMOS SERES INACABADOS EM PROCESSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA SEMPRE*"

Data de aceite: 01/03/2021

Diego de Sousa Ferreira
Secretaria de Estado de Educação do esatdo de Goiás
Colégio Estadual Francisco Magalhães Seixas Piranhas - GO

Jorge Antonio Lima de Jesus
Pedagogo Licenciado (UFPA). Mestrando em Currículo e Gestão da Escola Básica/PGCGEB - UFPA
Professor Licenciado em Letras - Língua Portuguesa (UFPA, 2020), Membro Associado do Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Política Educacional & Gestão Escolar -GEPPEGE-UFPA/CNPQ. Membro Participante do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Infâncias e Educação - INFANCE, vinculado ao Núcleo Transdisciplinares da Educação Básica - NEB/ UFPA

RESUMO: O referido trabalho teve como objetivo registrar a trajetória profissional de professores até o ensino superior, expressando as experiências e vivências de vida docente vinculadas à formação profissional e acadêmica, bem como a Educação de Jovens e Adultos (EJA). O artigo apresenta as reflexões em diálogo com a Pedagogia Freireana, refletindo sobre as práticas pedagógicas, experiências e transformações percebidas e adquiridas na trajetória do percurso acadêmico, enquanto seres inacabados que somos (FREIRE, 1998), por meio da escrita de um texto autobiográfico (memorial formativo). A metodologia foi embasa nos aportes teóricos que tratam das políticas públicas de educação e dos documentos oficiais que elencam a Educação de Jovens e Adultos no Brasil, a partir da Revisão da Literatura e dos saberes dos professores. Um olhar sobre a formação dos professores na perspectiva freireana, pois a prática em sala de aula é a "mola" propulsora de todas as mudanças na prática da vida dos estudantes da EJA, e é a partir dos cursos de formação que o professor da EJA torna-se um profissional da educação comprometido com sua profissão e seu fazer pedagógico. Concluímos que a necessidade de uma formação continuada sempre se faz necessária para que que forneça conhecimentos para lidar com a ampla diversidade cultural dos sujeitos da EJA; assim, a formação humana é inacabada e "as raízes da educação" que fala Freire (1998) estão em cada sujeito, especialmente nos Educadores e Educadoras, com um potencial poder humano, intrínseco ao processo de ensino-aprendizagem para a formação de cidadãos críticos, aptos a viver em sociedade.

PALAVRAS - CHAVE: Educação de Jovens e Adultos – EJA. Pedagogia Freireana. Formação de Professores. Memorial de Formação.

YOUTH AND ADULT EDUCATION (EJA) AND FREIREAN PEDAGOGY: "*WE ARE UNFINISHED BEINGS IN THE CONTINUING EDUCATION PROCESS ALWAYS*"

ABSTRACT: The objective of this work is to record the professional trajectory of teachers up to or higher education, expressing the

experiences of teaching linked to professional and academic training, as well as Youth and Adult Education (EJA). The article presents reflections in dialogue with Freirean Pedagogy, reflecting on the pedagogical practices, experiences and transformations perceived and acquired in the academic process, as unfinished beings that we are (FREIRE, 1998), through an autobiographical text (formative memorial). The methodology provides us with theoretical contributions that deal with public education policies and two official documents that elect Youth and Adult Education in Brazil, based on the Literature Review and the knowledge of two teachers. A look at the training of two teachers from a Freire perspective, you can practice in the classroom and a "cool" driver of all changes in practice gives life to two students from EJA, and it is from two training courses that EJA teachers Become a professional educator committed to your proficiency and pedagogical practice. We conclude that the need for continuing education is always necessary to provide knowledge to face the wide cultural diversity for two subjects of EJA; In addition, the unfinished human formation and the "roots of education" that Freire (1998) lacks are in all disciplines, especially Educators and Educators, with a potential human power, intrinsic to the teaching-learning process for the formation of citizens critics, suitable for living in society.
KEYWORDS: Youth and Adult Education - EJA. Freirean Pedagogy. Teacher training. Memorial Formation

1 I INTRODUÇÃO

O presente Memorial de Formação tem por objetivo descrever a trajetória no ensino superior, destacando as atividades que desenvolvi neste percurso histórico e social, bem como a minha formação acadêmica e profissional atualmente, e ainda visa resgatar fragmentos das experiências e transformações percebidas e adquiridas na trajetória de meu percurso acadêmico, enquanto seres inacabados que somos, pois como afirma Freire (1998, p. 25): "quem ensina aprende ao ensinar, e quem aprende ensina ao aprender". Tal afirmação vem justamente reforçar a ideia de que o professor não está formado em sua plenitude e que também não existem saberes melhores nem piores, apenas saberes diferentes.

Assim como nunca é tarde para recomeçar e se reconstruir enquanto cidadãos de direitos e deveres na sociedade, quer pela retomda dos estudos ou pelo início de um curso profissionlizante, como bem elenca a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN, Lei nº. 9394/96, em seu caput na seção V, ao tratar da Educação de Jovens e Adultos. Em seu artigo 37 discorre: "A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou oportunidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria" (BRASIL, 1996).

Nesse diálogo "quem forma se forma e re-forma ao formar, e quem é formado forma-se e forma ao ser formado" (FREIRE, 1998, p.25). Portanto, não há docência sem discência e este ensino exige rigorosidade metódica, pesquisa, respeito aos saberes do educando, criatividade, estética e ética, corporeificação das palavras pelo exemplo, aceitação do

novo e rejeição à discriminação, reflexão sobre a prática e reconhecimento da identidade cultural. Assim, ser construtor-pesquisador da própria prática, a nosso ver, é validar esses saberes-fazeres.

É notório a existência no Brasil de um número significativo de pessoas que não concluíram seus estudos em tampo hábil, por isso o governo federal por meio do Ministério de Educação tem proporcionado diferentes modalidades de conclusão e/ou certificação da Educação Básica no País. Neste preâmbulo, há um resgate na cidadania destes sujeitos, pois Cidadania se refere "aos direitos e às obrigações nas relações entre Estado e o cidadão, portanto, implica recorrer à aspectos ligados a justiça, direitos, inclusão social, vida digna, respeito, coletividade e causa pública no âmbito de Estado-nação." (KUNSCH, 2011, p. 63).

Portanto, neste texto, procurarei expor as minhas expectativas, dificuldades e facilidades, aprendizagens e desafios encontrados no decorrer das realizações das atividades durante todo este percurso acadêmico, por meio deste Memorial de Formação, que se constitui um tipo de escrita, onde o autor narra de forma descritiva e reflexiva um pouco de sua trajetória de vida e de formação, em diálogo com as experiências vividas, rememorando com o prendido contruído no momento presente (ARAÚJO; GASPAR e PASSEGGI, 2011).

A Educação de Jovens e Adultos no País atende cada vez mais a comunidade por meio de um ensino de qualidade, em todos os níveis de ensino básico até o Ensino Médio Integrado e Profissionlizante, pois o público-alvo da EJA/PROEJA são "cidadãos que não tiveram possibilidades de completar seu processo regular de escolarização, em sua maioria, já são adultos, inseridos ou não no mundo do trabalho, e têm constituído diferentes saberes, por esforço próprio, em resposta às necessidades da vida." (BRASIL, 2003, p. 11).

Nesse sentido, assinala-se, nos termos da Lei, o direito a cursos com identidade pedagógica própria àqueles que não puderam completar a sua escolarização e, consequentemente, a sua profissionalização. Como dialoga Freire (2005), um professor dedicado para a EJA tem que acreditar em mudanças, não pode ensinar apenas o essencial do progrma de conteúdos; é preciso haver uma mudança de paradigma, e transmitir esperanças, fazer com que o aluno se transforme em sujeito pensante, crítico e consciente do que lhe envolve no dia a dia, o professor tem que ter prazer, alegria e transmitir aos alunos essa amorosidade. É preciso que o professor tenha esperança, uma vez que ele é espelho de seu aluno no espaço da sala de aula e para a vida.

A didática inovadora para a EJA e Ensino Profissionalizante é um suporte para contribuirmos com a formação de uma nova mentalidade, uma nova forma de trabalho, desenvolvendo novas metodologias na práxis pedagógica, pois oferecem desafios profícuos para a educação de jovens e adultos, que é um campo de práticas e reflexão que inevitavelmente transborda os limites da escolarização em sentido estrito. Primeiramente, porque insere processos formativos diversos e iniciativas que visam à qualificação

profissional, o desenvolvimento humano, a formação política e cultural de todos os sujeitos envolvidos.

Portanto, neste memorial dialogaremos com alguns autores pertinentes à formação de professores e à EJA, discorrendo sobre as minhas experiências vivenciadas durante a trajetória do meu processo de escolarização até a minha formação atual no Curso de Especialização em Práticas Assertivas em Didática e Gestão da Educação Profissional Integrada à Educação de Jovens e Adultos – EJA/PROEJA. É a partir deste olhar, que venho dialogar sobre as narrativas de aprendizagem, a compreensão da complexidade que envolve os diferentes contextos educacionais, a ponto de estabelecer uma relação dialógica com as práticas institucionais e as ações vivenciadas na escola, onde se traduz todo o processo de formação e aprendizagens, o qual é oportuno à medida em que possibilita rememorar as experiências desta formação, discorrendo sobre teorias e práticas, enquanto professor-formador.

2 | RELATO AUTOBIOGRÁFICO: REMEMORANDO MINHAS MEMÓRIAS

A concepção do ser humano tanto como ser incompleto e capaz de transformar a sua relidade parte da Educação, por isso talvez, inconscientemente, desde a minha escolarização inicial já agia com obediência aos conselhos de meus pais e professores, desde o meu percurso na Educação Básica fui me dedicando aos estudos cada vez mais, segui em frente e decidido a ser uma profissional da Educação, porém sempre inquieto com as questões sociais, pois no meu âmago e no meu bom senso, em primeiro lugar, não é possível a escola formar cidadãos sem se preocupar com a sua vida social, com o meio em que está inserido, na verdade, não existe uma escola engajada na formação de educandos, onde os seus educadores alheiam-se às condições sociais, culturais, econômicas de seus alunos, de suas famílias, de sua comunidade.

Como bem afirma Freire (2001):

> Não é possível respeito aos educandos, à sua dignidade, a seu ser formando-se, à sua identidade fazendo-se, se não se levam em consideração as condições em que eles vêm existindo, se não se reconhece a importância dos “conhecimentos de experiência feitos” com que chegam à escola. O respeito devido à dignidade do educando não me permite subestimar, pior ainda, zombar do saber que ele traz consigo para a escola. Quanto mais me torno rigoroso na minha prática de conhecer tanto mais, porque crítico, respeito devo guardar pelo saber ingênuo a ser superado pelo saber produzido através do exercício da curiosidade epistemológica. (FREIRE, 2001, p. 26).

Neste diálogo, no ano de 2005, aos 18 anos de idade, após concluir o Ensino Médio, resolvi cursar Licenciatura Plena em Pedagogia pela Universidade Estadual do Vale do Acaraú (UVA) com polo em Belém - PA, deste então uma nova trajetória iniciava-se com o intuito de desenvolver novas capacidades, de agir, pensar, comunicar, ensinar e educar.

Portanto, a preocupação com uma educação pública e de qualidade deve também preocupar-se com a formação de professores e as suas condições de trabalho como uma questão importante na sociedade, em razão de todas demandas que os profissionais enfrentm no dia a dia da sala de aula, considerando ainda a diversidade presente neste universo da escola e dos desfios presentes na Sociedade da Informação que vivemos atualmente (GATTI e NUNES, 2011).

O diálogo entre teoria e prática constroem a práxis do educador e durante todo este período aprendi com as teorias, porém faltava a prática, pois é com ela que fazemos uma analise geral da grande necessidade de busca por metodologias e didática, para estarmos desenvolvendo um bom planejamento para a sala de aula. Após a conclusão em 2008, fui convidado a lecionar como professor regente de uma turma multisseriada na comunidade de Prainha, no município de Magalhães Barata Pará, onde residia à época.

Esta minha primeira experiência foi muito importante em meu percurso como profissional da Educação, pois foi nesta pequena comunidade que percebi a grande necessidade de aprender com aqueles sujeitos e trocar novos aprendizados, nos quais trago até hoje em minha formação. Neste contexto, é de conhecimento que os professores estão sempre em transformação, trabalhando com as mais diversas turmas de alunos e dialogando com as premissas e políticas públicas. Assim, ao me tornar professor, foi a realização de um sonho, pois mesmo tendo pouco conhecimento na docência, o que eu queria mesmo era ser professor.

Na escola da comunidade de Prainha, atuei com uma turma de 26 alunos, com faixa etária de 7 a 15 anos de idade (alunos do 1° ao 5° ano do Fundamental); de inicio não foi fácil, pois quando nos formamos temos simplesmente a teoria como ponto chave, porem sabe-se que é necessário a prática, ainda mais por se tratar de uma turma multisseriada, porem nesta primeira etapa acadêmica temos simplesmente alguns estágios que mostram pouco da realidade de sala de aula; entretanto, na práxis do dia a dia, adquirimos esta experiência tão necessária ou seja, a vivência em sala de aula nos forma e nos transforma. (PILETTI e ROSSATO, 2011).

Após essa jornada de formação, fui convidado a trabalhar ainda pela Secretaria de Estado da Educação – SEDUC, em uma escola no município de Magalhães Barata – interior do Pará, com as disciplinas de Arte e Ensino Religioso. Ingressei no Colégio Estadual Manoel Joaquim Monteiro, durante este período mais um desafio: a docência com jovens trabalhdores. A turma em sua maioria era formada por adolescentes e não tinham a mesma faixa etária, porém com pesquisas, metodologias inclusivas e de participação ativa dos alunos, consegui superar.

No ano de 2014 fui convidado a uma nova experiência, assumir a coordenação pedagógica do município de Magalhães Barata, diretamente na Secretaria Municipal de Educação, que culminou com a minha ascensão para gestor da Secretaria Municipal de Educação do Município. Confesso que este foi um dos maiores desafios, pois tinha que lidar

e despachar com todas as escolas do município, aceitei e enfrentei com vigor e sabedoria mais este desafio profissional na minha vida.

Já, no primeiro semestre de 2018 fui morar na cidade de Piranhas – GO, onde iniciei minha atuação como professor regente de uma turma de Educação de Jovens e Adultos – EJA no período noturno, no Colégio Estadual “Francisco Magalhães Seixas”. Mais uma vez, fui pesquisar sobre cursos de especilizalção na área da EJA e encontrei o edital do IFRN e que tinha um pólo em Iporá – GO, decidi fazer e como um dos requisitos e formas de acesso, era que o curso destinava-se ao público-alvo, o qual eu me enquadrava.

Como já estava atuando na rede estadual na EJA, decidir fazer à distância, o que facilitaria ainda mais a minha formação. Foi uma eperiênci única e significativa. Hoje, estou na função de Coordenador Pedagógico da EJA no mesmo colégio e o curso só tem contribuído para a minha atuação na EJA.

Atualmente, outro grande aprendizado que estou vivenciando com a Educação de Jovens e Adultos, é a escola no momento de Pandemia do COVID 19[1], que fez com que todos os setores da sociedade se reinventassem para enfrentar tal problema, e nós enquanto, profissionais da Educação, tivemos que adequar o presencial pelo virtual e nos reinventar; alguns dos principais tópicos a serem considerados, que são aprofundados no documento orientador do MEC (BRASIL, 2020), que norteam desde o planejamento de um retorno gradual até a uma comunicação frequente com as famílias dos alunos, para garantir uma cooperação entre os órgãos que atuam direta ou indiretamente com a Educação Básica.

Assim, apresentarei algumas memórias deste percurso acadêmico que chega ao final, sendo o primeiro em uma Instituição Pública Federal de nível superior, para ser atuante e transformador da realidade educacional e social onde atuo. O presente memorial é parte integrante do conteúdo exigido na grade curricular do curso na modalidade EAD, tem a função de informar à banca examinadora sobre a minha formação acadêmica e profissional, enquanto estudante e profissional da Educação, como afirma Freire (2001), estamos em constante tranformação, pois somos seres inacabados e em formação continuada sempre.

3 I REFLEXÕES SOBRE A EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL NA EJA

O Ensino Fundamental corresponde à maior parte da Educação Básica, em que mais do que conteúdos e conceitos, os estudantes devem desenvolver capacidades no tocante à construção, à busca e à relação dos conhecimentos com suas respectivas realidades. Para assim, ingressar ao Ensino Médio para consolidar os conhecimentos com o objetivo de adentrar ao Ensino Superior, ou ter uma profissão técnica.

1 COVID 19: No final do ano de 2019, uma pneumonia de causa desconhecida foi detectada na província de Wuhan (China). O que começou como uma doença misteriosa, foi referida primeiramente como 2019-nCoV, doença causada pelo novo coronavírus (SarsCov-2) e se tornou mundialmente conhecida como COVID-19. A Organização Mundial de Saúde (OMS) ocorreu em 11 de março de 2020, a COVID-19 foi caracterizada oficialmente como uma pandemia mundial. (OMS. Pandemia da doença de coronavírus COVID-19).

Assim, a partir da aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei N° 9394/96 e das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação de Jovens e Adultos, Parecer Nº 11/2000, a Educação de Jovens e Adultos - EJA é implementada e caracterizada como modalidade da Educação Básica correspondente ao atendimento de jovens e adultos que não frequentaram ou não concluíram a educação básica, como bem apresentado nas disciplinas do curso que trataram dos "Fundamentos da Educação Profissional Integrada à Educação de Jovens e Adultos" e em "Políticas Públicas para Educação de Jovens e Adultos Integrada a Educação Profissional." Esta formação veio dialogar com o meu aprendizado e ainda vai implicar diretamente no sucesso ou insucesso deste sujeito da EJA; além de ser uma questão que é de responsabilidade de todas e todos: educadores, educandos, gestores, pesquisadores, militantes, governantes, que envolvem a busca pela garantia dos direitos para jovens e adultos trabalhadores no país.

Posso afirmar que a EJA esteve presente em minha vida, primeiramente quando trabalhei na classe multiseriada de uma escola na comunidade de Prainha, no Município de Magalhães Barata, no Estado do Pará, após a conclusão do meu curso de Pedagogia em 2008, pois apesar de ter alunos de séries diferentes; tinhamos jovens com a distorção idade/série (ano escolar), e muitos destes jovens foram afastados dos estudos para ajudar no sustento de suas famílias. Depois de 10 anos, volto a atuar na EJA em 2018 na cidade de Goiás, com a 2ª. Etapa à noite e na coordeção da EJA durante o dia.

Nesta modalidade de ensino percebe-se a grande lacuna existente da Educação Brasileia e também que a EJA é um espaço da diversidade, repleto de riqueza social e cultural, pois a maioria dos seus estudantes são sujeitos em constante transformação e, portanto, inacabados como afirma Freire (2001). Eles são únicos, preenchem o cotidiano da sala de aula da EJA com toda a sua experiência e vivência de mundo, que não é tão nítida na educação regular, por sua vez, precisam ser preenchidos por "escolas" e outros espaços que entendam as suas particularidades e especificidades.

Os dados da última Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios - PNAD, do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE (BRASIL, 2019) apontam que 11,8% dos jovens na faixa etária de 15 a 17 anos estavam fora da escola no ano de 2018, o que equivale a 1,1 milhão de pessoas; e o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP divulgou que em 2019, tivemos 1.937.583 matrículas na EJA Ensino Médio e 1.1.36.085 na EJA Ensino Fundamental em tdo o país, o que aponta um número elevado ainda de brasileiros que não concluíram o ensino regular.

3.1 A Educação de Jovens e Adultos: "Uma Nova Sala de Aula"

A maioria dos jovens que estão no espaço da sala de aula da EJA são estudntes que foram empurrados para fora da escola por falta de oportunidades e pela necessidade de sobreviver imposta pelo sistema socio-econômico vigente. Muitos são herdeiros da educação "bancária[2]" e alienada, que os tornou incapaz de fazê-los refletir sobre suas

2 Educação Bancária: Segundo Freire é àquela em que o professor transmite o conhecimento e quer que o aluno

ações, de agir com autonomia, de construir o conhecimento, juntamente com o educador, e de se sentir parte integrante da sociedade, em busca de sua transformação, pois ninguém educa a ninguém e nem a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo. (FREIRE, 2011).

Nesse sentido, como discorrem Oliveira e Scopel (2016), ao retomarmos a década de 1990 quando o Brasil entra em um processo neoliberal com a perspectiva de trazer novos rumos de desenvolvimento para o país, percebe-se que este processo de modernização não seria fácil principalmente para os menos favorecidos, que ainda hoje é a grande maioria deste país, explicitando o reconhecimento das exigências da formação demandadas pelas mudanças no mundo do trabalho, surgem propostas nas quais a Educação de Jovens e Adultos surge como instrumento palitivo das lcuns deids pelo pssdo de eclusão do ensino para este ssujeitos.

Quando trago à reflexão "um nova sala de aula" para a EJA neste país, me trasnporto para as necessidades e especificidades de cada aluno que está na escola onde atuo como professor e coordendor. Esta "nova sala de aula" pode não ser nov para muitos educdores, pois o "Método Paulo Freire", que traz uma proposta pedagógica libertadora e emancipadora existe desde o início dos nos de 1990 no país.

Assim, essa "nova sala de aula" nos remete a outros fios de análises que explicitam a partir do campo discursivo, no que se refere ao direito à educação básica e à ideia de universalização, as razões pelas quais a efetivação das conquistas no campo dos direitos segue sendo postergada no Brasil, porque jamais priorizadas, ao passo em que se é "interrompido" o sonho de um projeto societário fundado na justiça social e na igualdade (FRIGOTTO, 2010).

A concepção problematizadora sustentada pelas ideias pedagógicas de Paulo Freire defende uma educação dialógica, a qual prevê que os conteúdos trabalhados em sala de aula precisam estar relacionados diretamente com o contexto em que o educando está inserido.

Freire (2001) ressalta que, a contextualização dos conteúdos é fundamental porque favorece ao educaando desenvolver uma interligação entre a sua problemática e a realidade vivida, cabendo à educação desempenhar seu papel "emancipatório e libertador" como podemos perceber no contexto dos cursos de formaçãao da EJA.

Em diálogo com Araújo (2006), a metodologia de ensino – que envolve os métodos e as técnicas – é teórico-prática, ou seja, ela não pode ser pensada sem a prática, e não pode ser praticada sem ser pensada, e este é um legado essencial para a EJA, que estrutura o que pode e precisa ser feito, assumindo uma dimensão orientadora quanto ao fazer pedagógico, bem como significa o processo que viabiliza a veiculação dos conteúdos entre

devolva a ele o mesmo que recebeu, como se fosse uma transação bancária. Este tipo de educação estimula o aluno a decorar para responder ao professor exatamente o que recebeu, sem análise crítica.; entretanto "quanto mais criticamente se exerça a capacidade de aprender, tanto mais se constrói e desenvolve o que venho chamando de curiosidade epistemológica" (FREIRE, 2001, p. 27).

o professor e o aluno com liberdade e autonomia, que veio ao encontro deste momento de pandemia que vivemos, como prática para "uma nova sala de aula" na EJA.

3.2 A Coordenação Pedagógica Na EJA: Encontros e Desencontros

A ação de coordenar está baseada na formação de dirigentes da sociedade através dos processos democráticos pautados na cidadania, na identidade, diversidade, legalidade, direitos e poder descentralizado mediados pela organização democrática justa e livre de preconceitos, de forma a mudar o ato pedagógico. Esta ação faz parte da formação de pedagogos e profissionais de Educação que estão/estarão atuando nas coordenações de escolas por esse Brasil.

Partindo das áreas de atuação do coordenador pedagógico escolar, podemos destacar a análise do Projeto Político Pedagógico e o Plano de Ação da Coordenação Pedagógica no ambiente escolar como partida para este vasto campo de atuação, me permitindo outras perspectivas diferentes até mesmo sobre o que eu já praticava com os coordenadores pedagógicos.

Ainda, de acordo com o desenvolvimento do trabalho do coordenador pedagógico, podemos salientar algumas funções, como seguem o quadro 1 abaixo, são dez questões sobre a atuação do coordenador pedagógico, onde avaliaou-se, a partir de quatro perspectivas: ***A) Nunca; B) Raramente; C) Às vezes ou D) Sempre.***

QUESTÃO	A	B	C	D
01. DESENVOLVER PROJETOS EDUCACIONAIS DE MODO A CONTRIBUIR COM A PROFISSIONALIZAÇÃO E CRESCIMENTO DOS ATORES ENVOLVIDOS.		2	4	1
02. LIDERAR EM SISTEMAS EDUCACIONAIS, EM NÍVEIS DE COORDENAÇÃO, SUPERVISÃO OU ENSINO		1	4	2
03. IMPLEMENTAR, PLANEJAR, E ACOMPANHAR A QUALIDADE E O DESENVOLVIMENTO DO ENSINO.			2	5
04. AUXILIAR A COMUNIDADE ESCOLAR INTERNA E EXTERNA COM MAIOR CRIATIVIDADE NA APLICAÇÃO DAS ATIVIDADES.		1	2	4
05. ORGANIZAR OS MÉTODOS DE ENSINO, ALMEJANDO INOVAR, FORMAR GRUPOS DE ESTUDOS ATUANTES E MOTIVADOS.		1	1	5
06. IDENTIFICAR ÁREAS MAIS "FRACAS" OU COM RESULTADOS BAIXOS, ENTRANDO COM MEDIDAS APROPRIADAS.		2	1	4
07. CONSTRUIR E QUALIFICAR EQUIPES DE ENSINO POR MEIO DE OFICINAS E CURSOS DE CAPACITAÇÃO..			3	4
08 ORIENTAR OS PROCESSOS DE ENSINO E DE APRENDIZAGEM, COM MÉTODOS CULTURAIS, PSICOLÓGICOS E PEDAGÓGICOS.	1	1	2	3
09. ORIENTAÇÃO DOS ALUNOS NA ESCOLHA DA PROFISSÃO E PREOCUPAÇÃO COM O FUTURO DOS ESTUDNATES.	1	2	3	1
10. DESENVOLVER PROGRAMAS DE FORMAÇÃO ATRAVÉS DE UMA EDUCAÇÃO HUMANIZADA.		2	1	4

Quadro 1 – Práticas do Coordenador Pedagógico e Efetiviadade das Ações

Fonte: O Autor, 2020.

Apliquei este questionário com sete (07) coordenadores, sendo três (03) da instituição onde atuo e quatro (04) de outra coordenação escolar do município de Piranhas – GO. Elenquei dez questões apenas; entretanto, o trabalho do coordenador pedagógico

da EJA vai além de todas estas tarefas burocráticas, observa-se que 60% das atividades são realizadas ***sempre*** (D) e 40% **às vezes** (C) , conforme o gráfico 1.

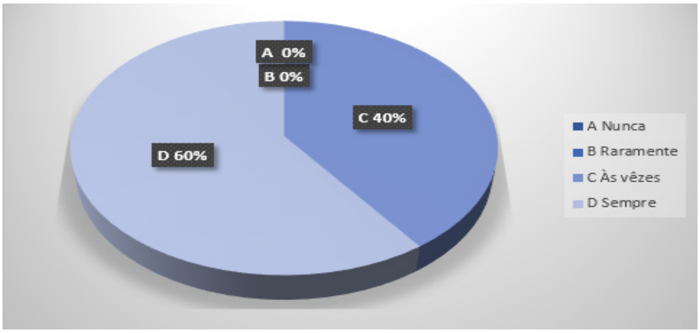


Gráfico 1 – Percentual de Atividades Efetivadas pelo Coord. Ped. em Piranhas – GO.

Fonte: O Autor, 2020.

Apresento esse índice do trabalho do coordenador pedagógico porque acaba dialogando com as experiências adquiridas na disciplina "Coordenação do Trabalho Pedagógico na Educação Profissional integrada à EJA" também. Assim, na coordenação da EJA, a especificidade de jovens e adultos trabalhadores é o diferencial deste ato de coordenar. Percebe-se que as atribuições do coordenador são muitas frente a articulações que influenciam diretamente na qualidade do ensino, uma vez que a mediação é feita entre professores e gestores, professores e estudantes e o trabalho pedagógico na organização curricular. No entanto, as ações previstas no regimento das escolas não garantem a efetividade das ações dos coordenadores, principalmente no contexto da EJA.

Uma vez que no ambiente escolar, como afirmam Cunha e Prado (2010), a função do coordenador tem sido desviada para outras funções, diante das demandas reais das unidades escolares, segundo observação e descrição no diário itinerante do pesquisador das funções realizadas por coordenadores de duas unidades de ensino, entre elas declarações de coordenadores que cuidam da supervisão dos corredores, abrem porta das salas para dar início as aulas, dão advertências a estudantes entre outras tarefas rotineiras que não se enquadram nas designadas no regimento das escolas publicas, como observei em um trabalho de campo pela disciplina do curso ao tratar do trabalho do coordenador pedagógico na escola em que atuo.

Assim, a participação de todos aqueles que fazem parte do corpo docente e discente da instituição escolar forma um grande elo que visa um bem comum trazendo a todos uma eficácia por meio de projetos que envolvem toda comunidade escolar ambas não devem trabalhar isoladas, eis a importância das mesmas para um resultado efetivo na Educação de Jovens e Adultos, como já afirmava Arroyo (2007): A EJA tem que ser uma modalidade de

educação para sujeitos concretos, em contextos concretos, com configurações concretas nos espaços intra e extra-escolares, pois os estudantes da EJA são sujeitos de histórias concretas.

4 | CONCLUINDO O INACABADO: ALGUMAS COSIDERAÇÕES

Um dos meus grandes achados durante esta caminhada foi o encontro com as obras de Paulo Freire. A leitura sobre o contexto de atuação quer do professor ou do coordenador pedagógico escolar, independemente de modalidade, pode também ser respaldada pelas contribuições deste grande escritor e pensador. Ao descrever o ato de ler, por eemplo, Freire (2001) trata-o como uma atividade que implica perceber as relações entre texto e contexto, ampliando a experiência com o objeto lido e as interações entre o sujeito e o meio social.

E esta leitura de mundo é o primeiro aprendizado para a Educção de Jovens e Adultos. A primeira fase é a da realidade imediata, o mundo, para após alcançar a leitura crítica e muitos jovens brsileiros ainda não desenvolveram esta tividade leitora. Percebo isso no meu dia a dia, e vou mediando, transformando, educndo esse saber. Isso pressupõe um movimento que vai do contexto para adentrar ao texto, compreender a significação e retornar à leitura de mundo com a consciência ampliada, num movimento contínuo de transformação.

Talvez tenha sido a prátic mais presente em todo este caminhar para concluir o inacabado. As experiências, motivações e intuições, a caada encontro e desencontro d sala de aula é a grande motivação para pensar "uma nova sala de aula", "um novo olhar" para a EJA neste país. Essas memórias me revigoraram, cheguei a pensar realmente "quem eu sou?" e "em quem me transformei". O ser humano, realmente não é nada, além do que a Educação faz dele.

A preocupação de Freire (1981) era e ainda é a mesma do mundo moderno: uma educação para a decisão, para a cidadanis e por conseguinte, para a responsabilidade social e política. Na esperança de formar e transformar sempre o homem brasileiro em um sujeito autônomo e crítico, pois a democracia jamais se incorpora ao autoritarismo, e sim com o diálogo.

REFERÊNCIAS

ARAUJO, J. C. S. Do quadro negro à lousa virtual: técnicas, tecnologia e tecnicismo. In VEIGA, I. P. A. (Org.) **Técnicas de ensino**: Novos tempos, novas configurações. Campinas: Papirus, 2006.

ARAÚJO, M. de F.; GASPAR, M. M. G. de S.; PASSEGI, M. da C. Memorial – Gênero textual (Auto) biográfico. In: _______. **SIGET – Simpósio Internacional de Estudos de Gêneros Textuais**, 6, 2011, Natal. Anais... Natal: UFRN, 2011. Disponível em: <http://periodicos.urca.br/ojs/index.php/MacREN/article/view/795>. Acesso em: 08.06.2019.

ARROYO, M. G. Indagações sobre currículo – educandos e educadores: seus direitos e o currículo. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de educação básica, 2007.

BRASIL, Ministério da Educacão. MEC. **Lei Nº 9.394, DE 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.- LDBEN. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm> Acesso em 04.06.2020.

_______. **Resolução nº 6, de 20 de setembro de 2012.** Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_doc>. Acesso em 05.06.2020.

_______. **O Retorno às Aulas Presenciais no Contexto da Pandemia da Covid-19** (Nota técnica). Disponível em: <https://www.todospelaeducacao.org.br/conteudo/educacao-na-pandemia-o-retorno-as-aulas-presenciais-frente-a-Covid-19>. Acesso em: 09.06.2020.

CUNHA, R. B.; PRADO, G. V. T. Sobre importâncias: a coordenação e a co-formação na escola. IN: PLACCO, V. M. N. S.; ALMEIDA, L. R. (Org.). **O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola.** São Paulo: Edições Loyola, 2010.

FREIRE, P. **A Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

_______**. Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à pratica educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

_______. **Educação como Prática da Liberdade.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

_______. **Conscientização**: teoria e prática da libertação. São Paulo: Centauro, 2011.

GATTI, B. A; NUNES, M. M. R. (Orgs.). **Formação de professores para o ensino fundamental**: estudo de currículos das licenciaturas em pedagogia, língua portuguesa, matemática e ciências biológicas. São Paulo: FCC/DPE, 2011.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA - IBGE Síntese de indicadores sociais : uma análise das condições de vida da população brasileira : 2019 / IBGE, Coordenação de População e Indicadores Sociais. - Rio de Janeiro : IBGE, 2019. Disponível em: < https://www.ibge.gov.br/biblioteca_pnad_2019>. Acesso em 05.06.2020.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA – INEP. Educação de Jovens e Adultos. IN**.: Índice de Desenvolvimento da Educação Brasileira** – Relatório IDEB da Educação Brasileira – Ano: 2018. Disponível em: <http://inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/142/21206>. Acesso em: 06.06.2020.

KUNSCH, M. M. K. (Org.). **Comunicação pública, sociedade e cidadania.** 1.ed. São Caetano do Sul, SP: Difusão Editora, Revistas USP, 2011. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/revusp/kunsch_2011_Comunicação_pública_sociedade_cidadania>. Acesso em: 04.06.2020.

OLIVEIRA, E. C.; SCOPEL, E. G. **Uma Década do Proeja**: Sua Gênese, Balanço E Perspectivas. Holos, [S.l.], v. 6, p. 120-144, out. 2016. ISSN 1807-1600. Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/4998/1573>. Acesso em: 12.01.2020.

PILETTI, N.; ROSSATO, S. M. **Psicologia da aprendizagem**: da Teoria do condicionamento ao Construtivismo. São Paulo: Contexto; 2011.

CAPÍTULO 4

EDUCAÇÃO LIBERTADORA DE PAULO FREIRE E A VULNERABILIDADE NA EDUCAÇÃO LÍQUIDA DE ZYGMUNT BAUMAN

Data de aceite: 01/03/2021

Donato José Medeiros
Diretor do Centro Brasileiro de Educação Ciência e Cultura do Estado de São Paulo. Docente da FAEM – Faculdade de Embu das Artes e Diretor do Centro de Estudo do Instituto Nacional de Ensino e Pesquisa - INESP

Nilo Agostini
Pós-doutor em Educação pela Universidade Federal de São Carlos/SP, com estágio na Escola de Altos Estudos de Paris. Doutor em Teologia pela Universidade de Ciências Humanas de Strasbourg, França, Professor do Programa Stricto Sensu da

Guilherme Ildebrando Curado
Aluno especial da Pós-graduação Stricto Sensu em Educação da USF - Universidade São Francisco, docente da EESC – Escola de Enfermagem da Santa Casa – São Paulo

Ben Hesed dos Santos
Aluno especial da Pôs Graduação Stritu Sensu da USF – Universidade São Francisco, diretor/docente da EESC – Escola de Enfermagem da Santa Casa – São Paulo, Docente da faculdade de Enfermagem e docente da UNG – Universidade de Guarulhos, Docente da FAEM – Faculdade de Embu das Artes, Coordenador do Centro de Estudos do INESP – Docente da FAEM – Faculdade de Embu das Artes e Diretor do Centro de Estudo do Instituto Nacional de Ensino e Pesquisa - INESP

RESUMO: A educação libertadora, idealizada e praticada por Freire, privilegia, não somente a alfabetização, mas a formação da consciência sócia política na formação do ser humano para sua autonomia ampla. Segundo Bauman a educação e aprendizagem para serem úteis devem ser contínuas e durar toda vida, sendo impensável qualquer outro modo que não seja aquele, contínuo e perpetuamente incompleto. A educação está no jogo de uma estrutura financeira que prima pelo consumismo exacerbado, havendo a necessidade de fomentá-la para a cidadania ao longo de toda vida. **Objetivo**: Analisar as características da Educação Libertadora de Freire com a vulnerabilidade na Educação líquida de Bauman. **Método**: Revisão sistemática da literatura, realizada em bases de dados eletrônicas (Medline/PubMed, Lilacs, Ovid, Science Direct). **Resultados**: A Educação libertadora de Freire mostra um homem transformado, detentor de uma consciência crítica, integrado na transformação de sí e da realidade em que vive, posicionando-se diante de qualquer forma de opressão e domesticação. Quanto ao olhar de Bauman é urgente o cultivo de virtudes que possam sustentar uma educação ao longo da vida para termos escolha e condições que tornem possíveis e a coloquem ao nosso alcance. **Conclusão**: A educação libertadora Freireana, conscientiza e transforma homens e mulheres responsáveis pelas suas transformações e pelo seu entorno. Nas concepções sócio políticas, sua consciência vai além de sua alfabetização, ultrapassa a reflexão e se envolve na prática dos problemas existentes em sua realidade. A educação líquida de Bauman

mostra o ser humano sem compromisso, com dificuldade de auto identificar-se, instável às atuais transformações culturais, tende a fragilizar-se e tornando-se fruto do encarceramento de uma consciência transitória ingênua. Constroem-se visões fragmentadas da realidade e concepções miniaturizadas do ser humano, tornando o homem e a mulher vulneráveis.
PALAVRAS - CHAVE: Educação, Paulo Freire, Bauman.

ABSTRACT: The liberating education, idealized and practiced by Freire, privileges not only literacy, but the formation of political and social consciousness in the formation of the human being for its broad autonomy. According to Bauman, education and learning to be useful must be continuous and last all life, being unthinkable in any way other than that which is continually and perpetually incomplete. Education is at stake in a financial structure that presses for exacerbated consumerism, and there is a need to foster it for citizenship throughout life. **Objective:** To analyze the characteristics of Freire's Liberation Education with the vulnerability in Bauman's Net Education. **Method:** Systematic review of the literature, performed in electronic databases (Medline / PubMed, Lilacs, Ovid, ScienceDirect). **Results**: Freire's Liberating Education shows a transformed man holding a critical conscience, integrated into the transformation of himself and the reality in which he lives, positioning himself before any form of oppression and domestication. As for Bauman's gaze, it is urgent to cultivate virtues that can sustain a lifelong education for the choice and conditions that make the choice possible and place it within our reach. **Conclusion**: Freireana's liberating education makes the man and the woman responsible for their transformations and their environment, in socio-political conceptions, their consciousness goes beyond their literacy, goes beyond reflection and becomes involved in the practice of the problems existing in their reality. As for Bauman's net education, he shows the human being without commitment, with difficulty of self-identification, unstable current cultural transformations, tends to weaken and become the fruit of the imprisonment of a naive transitory consciousness. reality and miniaturized conceptions of the human being, making man and woman vulnerable.
KEYWORDS: Education, Paulo Freire, Bauman.

INTRODUÇÃO

A Educação libertadora idealizada e praticada pelo educador Paulo Freire, transforma e possibilita o exercício da autonomia ao homem e a mulher, para assumirem seus papéis na sociedade e não apenas, para reproduzir, mas para uma tomada de consciência crítica e libertadora.

A atividade humanizada de Freire buscava a transformação humana em contextos problematizadores e diante desta realidade, desenvolvia a crítica, não apenas pela alfabetização, mas pelo entendimento dos valores do entorno e o que estes valores resultariam, sem a consciência crítica social e política de cada realidade vivida.

Ocorre à possibilidade do encontro de Paulo Freire e Bauman, "in memoriam", a ambos, o primeiro morreu em 1997 e o segundo 2016, quanto a este, trouxe o neologismo, outra face de ser vista a humanidade em suas relações, sejam, familiares, profissionais, de lazer, educação, sejam quais as relações, uma relação instável, de perdas propositadas,

sem sentimento, por fim, líquidas, relações que se esvaem, irresponsáveis. As crises na evolução e inteligência humanas tem uma relação com a evolução histórica e relação também político/ideológicas.

Na modernidade, quando Freire defendia seu método de alfabetização, defendia acima de tudo a emancipação do homem e da mulher. A marca na pós-modernidade constatada por Bauman, faz contraponto, e é arrastada pelas ondas, com dificuldade de identificar-se, instável, a atual transformação cultural e sensivelmente frágil aos marcos referenciais. Constroem-se visões fragmentadas na realidade e concepções miniaturizadas do ser humano, tornando-o vulnerável.

OBJETIVO

Analisar as características da Educação sólida de Freire com a vulnerabilidade na Educação líquida de Bauman.

METODOLOGIA

Revisão sistemática da literatura, realizada em bases de dados eletrônicas (Medline/PubMed, Lilacs, Ovid, Science Direct) e outras literaturas da área de estudo específica.

RESULTADOS

Na Educação libertadora de Freire observa-se que o educador idealiza um homem transformado em si e para o seu mundo, com consciência crítica, fundamentada para poder observar a transformação, à realidade em que vive, tanto para o seu eu e seu entorno. Sofrerá mudanças interiores e se posicionar criticamente para autotransformação e para sua realidade sócio política. Quanto ao olhar de Bauman em sua criação sobre a educação líquida, visualiza o homem superficial, instável com uma consciência acrítica.

O conhecimento não transforma e não intervenciona para mudar rumos sociais e políticos que podem limitar ou interromper, principalmente conquistas e prevalecer injustiças. O conhecimento duradouro de Freire é para sustentar fundamentos e desenvolver outros conhecimentos, Bauman reflete que na educação líquida, os conhecimentos estão perenes e vulneráveis, não se solidificam e se perdem, portanto, são descartados, ou ainda em linguagem tecnológica se deletam e não se solidificam para a formação da consciência.

ANALOGIA COMPARATIVA DA EDUCAÇÃO LIBERTADORA E DA VULNERABILIDADE DA EDUCAÇÃO LÍQUIDA

Freire, 1979, caracteriza três tipos de consciências, como intransitiva, transitiva ingênua e crítica. Diante desta condição o homem, o homem pode chegar à consciência

crítica, a qual seria o estágio ideal para que percebesse o seu "EU" e o seu entorno sócio político; Momento em que poderá intervir e não somente observar.

Em evolução e perniciosa, observa-se na modernidade líquida, a consciência que, olha, está no meio do movimento, porém não intervém e não se sente interessado em participar da transformação ao seu redor. A educação libertadora de Freire, em uma de suas características, é autônoma, participa em si e na realidade político social, desatando as amarras da ignorância, possibilitando inclusive o fortalecimento e a transformação. Quanto ao ser retentor, que tem em sua etimologia, o "que é refém", portanto não evolui, prende e não liberta, escraviza, esta é a visão líquida da educação. É o desprezo pela transformação e participação da real presença do homem como ser racional e que deve intervir para melhor condição para si e a sociedade. Quanto ao ser escravo, proibido, portanto ao acesso a educação, seu alimento é a eterna ignorância, como reflete Moriyón:

> A ignorância é denunciada como o alimento da escravidão e a razão é o guia que conduzirá os seres humanos a libertarem-se da opressão e da exploração impostas pelo obscurantismo e egoísmo dos privilegiados (MORIYÓN, 1989, p 14).

Bauman (2001, p. 271), pautava a individualidade como uma das características da modernidade líquida e a qual reflete na Educação líquida, a primazia do ego, repele o diálogo, característica reservada, democrática e fundamental para a formação da consciência crítica. A falta do movimento do homem da modernidade líquida isola o ente social e cala a possibilidade de transformação do mesmo indivíduo e deste para o coletivo.

Diante de uma educação auto identificável, o homem e a mulher, se sentem ambos importantes, como seres transformadores, porém, originalmente, de se auto transformarem e depois refletir sobre a comunidade, deve sofrer autotransformação e na sequência a transformação comunitária, deve influenciar a evolução da consciência crítica, fundamento para uma revolução, não pelas armas e sim pela cultura, no enfoque da práxis de cada realidade. Reflete ainda com propriedade tal transformação, o professor Nilo Agostini:

> Esse processo permitia a apropriação, a criação e a recriação de uma linguagem (leitura e escrita), porém, como leitura crítica da realidade, desvelando-a, desmitificando-a, permitindo ao ser humano revelar-se no seu trabalho próprio, que é o de transformar a realidade, num processo de permanente libertação. A conscientização realizava-se justamente no desenvolvimento crítico da tomada de consciência, levando a uma práxis como ato de ação-reflexão, resultando num compromisso histórico de transformação. (Agostini, 2018).

Contra esta razão, a educação líquida se fundamenta ainda, na volubilidade, tal característica, mostra-se inconstante, sem origem e sem destino, não se projeta, portanto, é apática e fluidos se movem facilmente. Há líquidos que, centímetro cúbico por centímetro cúbico é mais pesados que muitos sólidos, mas, ainda assim, tendemos a vê-los como mais leves, menos "pesados" que qualquer sólido (BAUMAN, 2003, p. 4).

A visão emancipada, é educação dialogada, é vanguardista, vai além do tempo, olha e projeta o conhecimento, prioriza a razão e, portanto, registra a transformação e evolução críticas da consciência humana. Emancipar-se é desenvolver a autonomia e ir com suas próprias pernas na construção e transformação sócio política. Transporte da realidade e vivência do homem e da mulher experiências que Freire, reflete sendo a práxis o estopim para transformação da consciência ingênua em consciência crítica, com conhecimento científico, Freire (2011 p 156).

A visão líquida é fragmentada, sem estabilidade e muda a cada momento pode ser em função da instabilidade, questionamentos do bem, ou questionamentos do mal, Bauman reflete tal condição, a que:

> Todos querem a liberdade para fluir e tomar seus lugares diversos e mudar constantemente e, portanto, deixaram de indagar os porquês de cada situação. Na modernidade a crítica não é bem recebida. Aceita tudo o que se tem e o que lhes é oferecido, pois já tem sua liberdade ganha. As críticas se transformam em reflexões e questionamentos (Bauman, 2001, p. 246).

Tais analogias trazidas, quanto a Educação libertadora de Paulo Freire e a Educação na modernidade líquida, inova a condição humana que deve ser conhecida e refletida, o destino desta condição deve ser adequada a evolução e as transformações presentes e futuras.

Segue o quadro sobre as analogias

Educação Libertadora	**Educação líquida**	
Consciência transitiva crítica	Consciência transitiva ingênua	
Libertadora	Retentora/opressora	
Autoidentificável	Volubilidade	
Emancipação	Liquefação/dominação	

Fonte: o autor, 2019

RESULTADOS

Na Educação libertadora de Freire, observa-se que o educador idealiza um homem transformado em si e para o seu mundo, com consciência crítica, fundamentada para poder observar a transformação à realidade em que vive e para o seu eu e para o seu entorno, sofrerá mudanças interiores e vai se posicionar criticamente para autotransformação e para sua realidade sócio política. Quanto ao olhar de Bauman em sua criação sobre a educação líquida, visualiza o homem superficial, instável com uma consciência acrítica e dominado pelas demandas por funções de gestão com dispêndio de energia, tempo e dinheiro muito

menor, com ameaça do descompromisso, ou recusa do mesmo. O conhecimento não transforma e não intervenciona para mudar rumos sociais e políticos que podem limitar ou interromper, principalmente conquistas e prevalecer injustiças. O conhecimento duradouro de Freire é para sustentar fundamentos e desenvolver outros conhecimentos, Bauman reflete que na educação líquida, os conhecimentos estão perenes e vulneráveis, não se solidificam e se perdem, portanto, são descartados, ou ainda em linguagem tecnológica se deletam e não se solidificam para a formação da consciência.

CONCLUSÃO

A educação da libertação pautou a consciência do homem e da mulher, como sendo a meta a ser alcançada na alfabetização, transformando o ser humano em curto tempo e de forma estável e desperto, por meio uma intervenção educacional histórica, pois são seres da práxis, com possibilidade de unir reflexão e ação para a transformação do mundo. A educação libertadora, além da autonomia, emancipa, superando os estágios de meros objetos de determinado contexto, manipulados e/ou dominados pelas tentativas de opressão. Na educação líquida de Bauman, apresentam-se os contrapontos, no qual o ser humano é arrastado à mercê das ondas com dificuldades de autoidentifição, instável as transformações culturais, perdendo a oportunidade de uma ampla autonomia da consciência. As atuais transformações culturais tendem a fragilizar e a liquefazer os marcos referenciais, os valores e os sentidos. Tudo passa a ser fluído, num desinteresse pelo conhecimento, tornando-se fruto do encarceramento de uma consciência transitória ingênua, Constroem-se visões fragmentadas da realidade e concepções miniaturizadas do ser humano, tornando o homem e a mulher vulneráveis.

A educação libertadora, além da autonomia, emancipa, superando os estágios de meros objetos de determinado contexto, manipulados e/ou dominados pelas tentativas de opressão. Na educação líquida de Bauman, apresentam-se os contrapontos, no qual o ser humano é arrastado à mercê das ondas com dificuldades de autoidentifição, instável as transformações culturais, perdendo a oportunidade de uma ampla autonomia da consciência. As atuais transformações culturais tendem a fragilizar e a liquefazer os marcos referenciais, os valores e os sentidos. Tudo passa a ser fluído, num desinteresse pelo conhecimento, tornando-se fruto do encarceramento de uma consciência transitória ingênua, Constroem-se visões fragmentadas da realidade e concepções miniaturizadas do ser humano, tornando o homem e a mulher vulneráveis.

REFERÊNCIAS

AGOSTINI, Nilo. **Conscientização e Educação: ação e reflexão que transformam o mundo. Pro-Posições**, Campinas , v. 29, n. 3, p. 187-206, Sept. 2018 . Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-73072018000300187&lng=en&nrm=iso>. access on 08 Jan. 2021.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade Líquida**. Tradução: Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001, 255p.

___________________________ **Modernidade líquida**. Tradução de Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Zahar, 2003.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Editora Paz e Terra. Rio de Janeiro, 1986.

___________________________ Pedagogia da Autonomia - **Saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra (Coleção Leitura), 1997.

___________________________ **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam (51a ed.).** São Paulo: Cortez, 2011.

MORYIÓN, Félix G. Os pedagogos anarquistas in Educação Libertária: Bakunin e outros. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989 http://www.atypic.com.br/educacao-liquida/ acesso em 20/04

CAPÍTULO 5

ENSAIOS ABERTOS: UM CONVITE À REFLEXÃO SOBRE A ARTE E CULTURA COMO FACILITADORES DA EXTENSÃO

Data de aceite: 01/03/2021
Data de submissão: 15/01/2020

Erica Aparecida Vaz Rocha
Instituto Federal Goiano - Campus Urutaí
Ipamerí – Goiás
http://lattes.cnpq.br/7020900855965307

Grassyara Pinho Tolentino
Instituto Federal Goiano - Campus Urutaí, Programa de Pós-Graduação Profissional em Ensino para a Educação Básica
Anápolis - Goiás
https://orcid.org/0000-0002-4887-1628

Natália Macedo Nunes
Instituto Federal Goiano - Campus Urutaí, Departamento de Graduação em Educação Física
Pires do Rio – Goiás
https://orcid.org/0000-0001-5523-3985

Jorge Luis Rosa de Lima
Centro Universitário de Anápolis - UniEvangelica
Leopoldo de Bulhões - Goiás
https://orcid.org/0000-0001-6462-3352

Caio Vinicius Silva de Oliveira
Centro Universitário de Anápolis - UniEvangelica
Anápolis – Goiás
https://orcid.org/0000-0001-7196-6337

Patrícia Espíndola Mota Venâncio
Centro Universitário de Anápolis - UniEvangelica
Instituto Federal Goiano - Campus Urutaí, Programa de Pós-Graduação Profissional em Ensino para a Educação Básica
Anápolis - Goiás
https://orcid.org/0000-0001-5692-0568

RESUMO: As ações de extensão desenvolvidas na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica são vistas como uma estratégia de integração entre saberes, instituições e comunidade; sendo um caminho promissor para a execução de ações de arte e cultura no ambiente escolar. Assim, este capítulo objetiva discutir a possibilidade da cultura como uma ferramenta facilitadora da curricularização. A experiência descrita foi observada no Instituto Federal Goiano - Campus Urutaí, no curso de Graduação em Educação Física, onde a curricularização foi implantada no ano de 2019. Influenciados pelo Núcleo de Arte e Cultura do IF Goiano - Campus Urutaí, pela pluralidade cultural observada no próprio campus, e por um mecanismo de motivação coletiva gerada por professores-chaves, construiu-se uma proposta pedagógica que conseguiu desenvolver ações extensionista curriculares, que integravam os diversos níveis educacionais do Campus, além de vários cursos e a comunidade externa. Percebeu-se que as ações desenvolvidas não só confirmaram um caminho positivo, como ainda, muito promissor para que a arte e a cultura sejam assumidas como ferramentas de ensino-aprendizagem e integração no ambiente escolar.

PALAVRAS - CHAVE: cultura, arte, extensão curricularizada

OPEN ESSAYS: AN INVITATION TO REFLECT UPON ART AND CULTURE AS ENABLING OF UNIVERSITY EXTENSION

ABSTRACT: The acts of extension developed in the Federal Network of Professional Education, Scientific and Technologic are seen as one tactic of integration between knowledges, institutions and community; being a promising way for the execution of acts of art and culture in school environment. Thus, this chapter aims to discuss the possibility of culture as a tool to assist curricularization. The described experience was observed on Instituto Federal Goiano – Campus Urutaí, on the Physical Education Graduation Course, where curricularization was implemented in 2019. Influenced by the Núcleo de Arte e Cultura do IF Goiano – Campus Urutaí, by the variety of cultures seen in the campus itself, and by q mechanism of general motivation created by key-professors, a pedagogical proposal was built and was able to built extensionist curricular acts, that integrated many educational levels on the Campus, and also of various courses and the outside community. It was noted that the actions developed not only confirmed a positive way, but also, very promising so that art and culture are taken as tools of teaching-learning and integration on school environment.
KEYWORDS: art, culture, university extension, curricularization

1 I INTRODUÇÃO

A extensão universitária brasileira, como uma das possibilidades de atuação no âmbito da Universidade, surgiu na segunda década do século XX, influenciado por movimentos Europeus, Norte e Latino-Americanos, sob divergências de entendimentos e propostas para sua implementação, desde uma perspectiva puramente assistencialista, passando por uma ferramenta de promoção da Universidade Pública Brasileira, alcançando o status de integrador entre o ensino, a pesquisa e a sociedade (OLIVEIRA: GOULAR, 2015). Entendida como: “[...] um processo interdisciplinar, educativo, cultural, científico e político que promove a interação transformadora entre Universidade e outros setores da sociedade.” (FORPROEX, 2015) a extensão universitária brasileira ainda encontra dificuldades em firmar-se de modo permanente e integrada ao ensino e a pesquisa. Apesar de já ocorrer nas Universidades, muitas vezes, a extensão apresenta-se de forma isolada, realizada por profissionais e cursos com aptidão extensionista, muitas vezes, intermitente, ou associada a eventos e atividades esporádicas e sofrendo de desvalorização quando comparada às outras atividades acadêmicas (OLIVEIRA 2020; HUNGER et al., 2014). Com a intensificação dos debates sobre esta questão, e a promulgação do Plano Nacional de Educação 2001-2010 (BRASIL, 2001), legalmente, foi instituído que 10% da carga horária total dos cursos de graduação no País, deveriam ser reservadas para a atuação dos alunos em ações extensionistas. Posteriormente, a aprovação da lei 13.005/2014 conhecida como o Plano Nacional de Educação 2014-2024 (BRASIL, 2014), torna a curricularização da extensão um desafio iminente. Entretanto, o savoir-faire, as enormes diferenças regionais e institucionais e as percepções sobre o conceito e a importância da extensão, indicavam que ainda havia um longo caminho a percorrer.

Seguindo a tendência das Instituições superiores de ensino a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, formadas pelas Escolas Técnicas, Agrotécnicas, os Centros Federais de Educação Técnica – CEFETs e o Colégio Pedro II, iniciam, em 2011, as discussões sobre a extensão tecnológica (FÓRUM de PRÓ-REITORES de EXTENSÃO e CARGOS EQUIVALENTES da REDE FEDERAL de EPCT - FORPROEXT, 2012). Estas discussões avançaram, e em documento publicado no ano de 2020, foram promulgadas as Diretrizes para a Curricularização da Extensão na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (FORPROEXT, 2019).

Tentando alcançar as exigências legais e as demandas locais, é que foi implementada a curricularização da extensão no curso de graduação em Educação Física (EF) do Instituto Federal Goiano (IF GOIANO) - Campus Urutaí, no ano de 2019. Diante de muitas dúvidas e incertezas, mas também, de uma observação minuciosa da realidade local e de constantes debates, percebeu-se um caminho promissor e inclusivo, que em fase de implantação, facilitaria a integração escola e comunidade: este caminho foi o da cultura, de modo mais específico, manifestações artísticas populares.

Entende-se que cultura é uma erudição, formada através de diversas experiências (aprendizados) teóricas e práticas, como dança, música, vestimentas, crenças, leis, idioma, história, culinária, comportamentos, festejos, dentre outros, e isto, é o que cria a identidade de cada região, de um país, de um povo, de uma comunidade, de uma tribo (GODOY; SANTOS, 2014). Compreendendo que a extensão deveria superar uma hierarquia de valores, aproximar os diferentes níveis de ensino, e ainda permitir um aprendizado, de múltiplas vias, significativo para todos os envolvidos no processo, optou-se pela associação direta entre arte, cultura e extensão. Influenciados pela realidade local de diversidade cultural, pelas ideias propostas pelo Núcleo de Ciência, Arte e Cultura (NAIF) e pelas ações desenvolvidas nos diferentes níveis educacionais, elaborou-se um projeto pedagógico de curso, que apresentou, em seus componentes curriculares, não somente a extensão, como também, a arte e a cultura. Este foi o ponto de partida das ações de extensão curricularizadas no IF Goiano.

Diante disso, este capítulo teve como objetivo descrever uma parte da fase inicial do processo de curricularização da extensão, apoiado em ações de arte e cultura no curso de graduação em Educação Física do IF Goiano - Campus Urutaí.

2 | BREVES APONTAMENTOS SOBRE A EXTENSÃO

A história da extensão universitária brasileira é marcada por influências políticas externas e internas. Iniciou-se sob influência dos movimentos europeus e norte-americano, que a partir de estratégias distintas, buscavam capacitar tecnicamente as camadas populares objetivando a qualificação da mão-de-obra (OLIVEIRA: GOULAR, 2015). Foi seguido pela inquietação dos movimentos estudantis latino-americanos que alcançaram

os estudantes brasileiros através da União Nacional dos Estudantes - UNE e passaram a reivindicar um ensino superior mais democrático, crítico e acessível. Outra reinvindicação estudantil tratava da forma de ensino, nos quais exigiam metodologias mais próximas da realidade e que pudessem resolver os problemas do meio em que a instituição estava inserida, acolhendo a comunidade e proporcionando a troca de conhecimento entre ambos, esse seria o esboço da ação da extensão nas universidades federais (FORPOEX, 2017).

Do ponto de vista legal, até a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 4.024/1961, conhecida como a reforma do Ensino Superior (BRASIL, 1961), a extensão ainda não era vista como integrante da base curricular, figurava como uma atividade a parte, e era destinada apenas a indivíduos graduados e não em formação (SERRANO et al., 2001). Este documento, então declara que:

> "Art: 40. As instituições de ensino superior:
>
> a) por meio de suas atividades de extensão, proporcionarão aos corpos discentes oportunidades de participação em programas de melhoria das condições de vida da comunidade e no processo geral do desenvolvimento;" (BRASIL, 1961)

Ao final dos anos 1980 com a criação do Fórum de Pró-reitores de Extensão das Instituições de Educação Superiores Públicas Brasileiras (FORPROEX), os debates então assumem características próprias e inicia-se aí, um longo processo de reconhecimento e regulamentação da extensão, culminando, nas ações atuais de sua curricularização.

Além do conceito de extensão, citado anteriormente, o elabora objetivos, diretrizes e outras ações estratégias para a universalização das ações de extensão a partir da Política Nacional de Extensão Universitária (FORPROEX, 2015). Neste documento é proposto então a "[...] incorporação curricular definitiva das ações de extensão, reconhecendo seu potencial formativo e inserindo-as, de modo qualificado, no projeto pedagógico dos cursos." (FORPROEX, 2012, p.33).

Após isso documentos legais como o Plano Nacional de Educação 2001-2010 (BRASIL, 2001) e posteriormente o Plano Nacional de Educação 2014-2024 (BRASIL, 2014) promovem a implementação do proposto pela Política Nacional de Extensão Universitária.

As atividades extensionistas curricularizadas devem, então, seguir algumas diretrizes que buscam assegurar que a concepção de extensão ocorra na prática e são elas: 1) interação dialógica: diálogo nivelado e democrático entre os saberes acadêmicos e sociais; 2) interdisciplinaridade e interprofissionalidade: interação entre conhecimentos teórico-práticos, saberes amplos e restritos e diferentes modos de fazer na busca de ações extensionistas superadoras; 3) indissociabilidade ensino x pesquisa x extensão; 4) impacto na formação do estudante; 5) impacto e transformação social.

Seguindo essa tendência e de acordo com Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (CONIF, 2012), o conceito

de extensão adotado pela rede, da qual o IF Goiano - Campus Urutaí integra, seria: “[...] um processo educativo, cultural, político, social, científico e tecnológico que promove a interação dialógica e transformadora entre as instituições e a sociedade, levando em consideração a territorialidade”. Além deste entendimento, no ano de 2019, o CONIF, estabelece os objetivos, princípios e as trilhas para a curricularização da extensão da rede (FORPROEXT, 2019).

3 | A CULTURA COMO CAMINHO PARA A EXTENSÃO

O conceito de cultura é complexo e está atrelado a contextos históricos e econômicos específicos (GODOY; SANTOS, 2014; PORTO, 2011; MINTZ, 2010). De acordo com Mints (2011) ele foi utilizado pela primeira vez em 1877 por Edward Burnett Tylor referindo-se a “todos os produtos comportamentais, espirituais e materiais da vida social humana”. Esta concepção foi ampliada ganhando espaço nas reflexões acadêmicas, políticas, sociais e econômicas na atualidade por ser uma dimensão epistemológica que atravessa toda prática social, influenciando-as (GODOY; SANTOS, 2014).

Contudo, o processo de transmissão cultural não é espontâneo, sendo repassado, ensinado e aprendido através das interações humanas. Ela representa um arcabouço de valores, conhecimentos, habilidades, competências e saberes representativos de um grupo social, que é tão importante para a formação humana quanto o conhecimento educacional formal (GERALDO; CARNEIRO, 2005).

Nas Instituições de ensino os conhecimentos e as manifestações culturais, têm sido historicamente negligenciados. Apesar de ser citada nos documentos legais como primordial para o desenvolvimento humano, cada vez mais perdem espaço formal nos currículos e na realidade escolar (DESIDERIO, 2013). Seja subjugada por uma escola desenhada para formar pessoas capazes de suprir as necessidades da classe dominante (GUSMÃO; MEIRA, 2018), seja deslocada para as disciplinas de literatura, redação, geografia, história, artes e educação física (quando presentes) a cultura na escola, geralmente, está associada apenas ao fazer arte, geralmente visuais (DESIDERIO, 2013); ou ainda festas folclóricas; lendas, estudos teóricos sobre costumes de comunidades isoladas, primitivas, etc.

Se, na educação básica, a realidade das experiências culturais é massacrante, no ensino superior ela simplesmente desaparece. Saberes e fazeres culturais tem espaço apenas em cursos específicos de artes (música, artes cênicas, plásticas, visuais etc.); nos currículos de licenciatura, geralmente, como estratégia pedagógica, ou ainda em cursos que estudam a temática do ponto de vista epistemológico. Onde produzimos e vivenciamos as manifestações culturais nos ambientes acadêmicos? Quando elas são espontâneas ou institucionalmente valorizadas?

Foi nessa lacuna existente entre cultura e escola que encontramos um amplo espaço para a curricularização da extensão. Foi no embate entre a obrigatoriedade dos 10% da

carga horária total previstos na legislação, o jogo de poder disciplinar e a carga horária total dos cursos, na diversidade cultural presente no nosso Campus rural, numa forte organização da diretoria de extensão e influências do Núcleo de Ciência, Arte e Cultura (NAIF) que a extensão e a cultura encontraram-se no Instituto Federal Goiano - Campus Urutaí.

4 I A HISTÓRIA DE UMA INSTITUIÇÃO QUE FAZ HISTÓRIA

O Instituto Federal Goiano - Campus Urutaí, localizado na zona rural, no município de Urutaí, no sudeste Goiano, é uma escola com tradição agrícola, que foi fundada a partir de uma fazenda modelo. Inicialmente denominado Escola Agrícola de Urutaí - GO (1953) oferecia os Cursos de Iniciação Agrícola e de Mestria Agrícola. Em 1964 foi alterada a denominação para Ginásio Agrícola de Urutaí e em 1977 a Instituição foi autorizada a funcionar com o Curso Técnico em Agropecuária, em nível de 2º Grau, já com a denominação de Escola Agrotécnica Federal de Urutaí. Em 1980 a unidade passa a se chamar Escola Agrotécnica Federal de Urutaí. O ano de 1999 é marcado pela implantação do Curso Superior de Tecnologia em Irrigação e Drenagem – TID, o primeiro da instituição. Já no ano de 2002, houve nova mudança de denominação da Escola Agrotécnica Federal de Urutaí para Centro Federal de Educação Tecnológica de Urutaí – CEFET. Posteriormente, em 2004, o CEFET Urutaí passa a ser Instituição de Ensino Superior. E em dezembro de 2008 surgem os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, criados pela Lei 11.892/08 transformando o CEFET em Campus Urutaí do Instituto Federal Goiano (ISSA, 2014, 2018). Atualmente, o IF Goiano Campus Urutaí oferece 03 cursos médio técnicos de informática, informática e agropecuária nas modalidades: integrado ao ensino médio, concomitante e subsequente; 12 cursos superiores divididos entre bacharelados, licenciaturas e tecnologias; além de 03 programas de pós-graduação stricto-sensu.

O IF Goiano apresenta uma característica histórica em atrair jovens da zona rural de diversas regiões do país como Norte de Minas, Sul da Bahia, além do Tocantins e Mato Grosso. No campus é tradicional, ainda, alunos indígenas da tribo Xakriabá e alunos Quilombolas da região de Flores do Goiás e Silvânia. Os alunos frequentam a escola em turno parcial, integral e ainda há alunos residentes na escola. Por si só, esta micro conjuntura social chama a atenção pelas diversidades de costumes, valores e de modos de expressão cultural, que são percebidos não somente por colegas, mas também por profissionais que atuam junto a eles.

Quanto aos professores, a maior parte deles atua em diversos níveis educacionais. Esta característica favorece o desenvolvimento de projetos de ensino, pesquisa e extensão que, muitas vezes, perpassam os diferentes níveis, incentivando a verticalização das ações e a integração dos alunos.

A criação da Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica –

Rede Federal de EPCT, do qual o IF Goiano faz parte, trouxe consigo desafios como: a promoção do ensino de excelência, a pesquisa aplicada e a extensão que promova o desenvolvimento científico e tecnológico.

Além das características já citadas, o IF Goiano possui direções de extensão em todos os Campi, que buscam fomentar em todos os níveis de ensino as ações de extensão. A presença e organização destes núcleos sinalizam, desde sempre, a preocupação do Instituto em fomentar ações de extensão e articulá-las ao ensino e à pesquisa.

5 I O QUE É O NAIF?

Um dos agentes decisivos para a escolha da associação da cultura às ações de extensão partiu da influência do Núcleo de Ciência, Arte e Cultura (NAIF), uma comissão permanente do IF Goiano, presentes em todos os Campi e que tem nesta temática a centralidade das suas ações. Essa originou-se a partir da mobilização espontânea de servidores e alunos do Instituto Federal Goiano (IF Goiano) - campus Rio Verde, que se reuniam com a intenção de fomentar e promover a arte no ambiente Institucional. E os esforços iniciais deste grupo, principalmente a partir, da música, dança, poesia e teatro, culminaram no lançamento oficial do NAIF em cerimônia no Campus Rio Verde no ano de 2012. O ano de 2015 foi marcante para a história deste Núcleo, pois por meio da portaria nº 152 de 03 de março de 2015, o Reitor do IF Goiano designou, pela primeira vez, sete servidores para comporem oficialmente o NAIF do IF Goiano, tornando-o um núcleo institucionalizado. Em 2016, todos os campi do IF Goiano (Catalão, Ceres, Campos Belos, Cristalina, Hidrolândia, Ipameri, Iporá, Morrinhos, Posse, Rio Verde, Trindade e Urutaí) passaram a contar com um NAIF local com um presidente e membros. Atualmente, o NAIF, regulamentado pela Resolução nº 065/2016, é responsável pela gestão de ações e projetos artísticos e culturais que tenham como foco a integração das unidades do IF Goiano, sob a perspectiva da inclusão social e da participação comunitária. Além de promover eventos culturais, o NAIF desenvolve projetos de fomento, inserção e reflexão cultural para toda a comunidade interna e externa ao IF Goiano, articulando-se ao Ensino, à Pesquisa e à Extensão.

Dentre os desdobramentos do NAIF no IF Goiano estão os editais de projetos de extensão de fluxo contínuo, com a linha de extensão “artes e patrimônio histórico-cultural”, e também o Edital NAIF, específico para apoio a projetos de arte e cultura. De 2016 até a presente data, anualmente, são oportunizados no mínimo dois editais que contemplam a temática da arte e cultura: um edital que contém uma linha de extensão e outro específico para projetos de arte e cultura (NAIF, 2017).

6 | A ARTE, CULTURA E EXTENSÃO CURRICULARIZADAS NA EDUCAÇÃO FÍSICA

Diante deste cenário de diversidade implantou-se, no ano de 2020, o curso de graduação em Educação Física no IF Goiano, com a dupla habilitação, licenciatura e bacharelado, seguindo as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) da área descritas no Parecer do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Superior (CNE/CES) nº 584 de 17 de dezembro de 2018. Esse também foi o ano de implantação da extensão curricularizada no IF Goiano, atendendo a Resolução CNE/CES 07/2018. Para tanto, no curso de Educação Física foi disponibilizada a carga horária de 320 horas de extensão, tanto para licenciatura quanto para o bacharelado.

Características locais como: a) número de professores com formação em educação física, b) curso ocorrendo no período noturno, curso em fase comum (ou seja atendendo a licenciatura e o bacharelado concomitantemente, como previsto na DCN); c) pouca experiência dos professores com formalização de projetos e programas de extensão; d) dificuldade em retirar ou inserir disciplinas à grade curricular e atender a todos os requisitos tanto para a licenciatura quanto para o bacharelado e e) necessidade em manter um curso competitivo no mercado, a extensão foi curricularizada de três formas: 1) como carga-horária curricular livre; 2) como carga horária integrada às disciplinas; 3) ou ainda como componente curricular extensionista exclusivo.

Assim, o primeiro componente curricular ofertado aos alunos é a Extensão, Arte e Cultura, que objetiva discutir a extensão como instrumento de formação valorizando o conceito da indissociabilidade entre as atividades de extensão, arte e cultura. Pretende, também, abordar estudos de cultura e arte a partir de uma visão histórico-social e sua vinculação com o espaço escolar. Esse foi o marco inicial, onde a arte e a cultura tomaram parte no rol dos conhecimentos essenciais à formação do professor e profissional de EF. Outro componente curricular extensionista é a Organização de Eventos Comunitários e Escolares, que objetiva o planejamento e organização de eventos (esportivos, sociopolíticos, socioambientais, econômicos-produtivos, educacionais, recreativos e inclusivos) no formato de extensão universitária. Além desses, as Atividades Integradoras – Extensão/Projeto Social, Pesquisa x Extensão x Inclusão, artes x natureza x práticas holísticas/integrativas materializam a arte associada à extensão no currículo da Educação Física.

Esta organização curricular foi resultante da influência do NAIF - Campus Urutaí, que conta com a participação ativa dos profissionais de Educação Física, não somente no desenvolvimento das ações, como também, nos debates sobre a relevância da valorização da arte e da cultura no Campus. Resultou, também, da análise das atividades que os professores já desenvolviam no Campus nos diferentes níveis educacionais simultaneamente, e ainda, da observação que as manifestações culturais presente no Campus Urutaí, em sua grande maioria eram advindas das experiências dos alunos

e da comunidade, havendo uma possibilidade real de comunicação, e em condição de igualdade, entre o ambiente escolar formal e a sociedade. Esse último aspecto foi de grande relevância, uma vez que uma das premissas da extensão universitária é a participação popular; e por tratar-se de um Campus agrícola, com acesso dificultado, era necessário buscar estratégias que minimizassem essa questão. As manifestações artísticas surgiram, então, como aspecto facilitador e agregador observado anteriormente em ações isoladas.

Outro fator resultante da sensibilização do NAIF foi o aparecimento dos chamados atores-chave ou professores-chave, que são profissionais motivados e sensibilizados pela temática, que desenvolviam projetos de cultura, mas de maneira não institucionalizados, e que não se opuseram a inserção do tema no momento de elaboração do PPC e da seleção dos conteúdos e temáticas que o comporiam, como também no momento da execução da proposta.

Com o início das atividades do curso em 2020, o estabelecimento da pandemia pelo COVID-19 e a adoção do ensino remoto intensificaram-se a apreensão sobre como executar as atividades extensionistas no curso de EF. Diante disso, novamente, a ação dos atores-chave para a mudança desse cenário foi de suma relevância. A partir das características dos editais de extensão, da mobilização dos profissionais e alunos, que mesmo em isolamento social dispuseram a dialogar e desenvolver os temas, foram criados 03 projetos extensionistas voltados à arte e cultura.

O primeiro projeto é o Fazendo Cultura: receitas tradicionais de famílias da região da estrada de ferro, que objetiva a valorização das tradições culinárias familiares da região da estrada de ferro e a disseminação destes saberes a partir de redes sociais; divulgando os saberes populares, trocando experiências e identificando histórias, receitas e produtos artesanais produzidos na região de influência do IF Goiano - Campus Urutaí. Esse projeto possui dois alunos bolsistas do curso de Ciência de Edital Institucional de Apoio a Projetos de Arte e Cultura. Participam desse projeto alunos e profissionais dos cursos de Ciências e Tecnologias em Alimentos, Nutrição e Educação Física.

O segundo é projeto Jogos, Brincadeiras e Atividades Lúdicas Indígenas. Uma história contada por eles, intenta compilar jogos, brincadeiras e atividades lúdicas de crianças e jovens da etnia Xakriabá a partir das experiências e relatos dos alunos do IF Goiano – Campus Urutaí, visando a identificação, registro, e difusão destes conhecimentos para professores, pesquisadores e todos aqueles que tenham interesse em desenvolver essa temática em suas aulas. Este projeto possui recurso do Edital Institucional de Apoio a projetos de Extensão do IF Goiano, na linha se arte e cultura.

E, por fim, o projeto intitulado “Qual a arte que te inspira? Qual a arte que te acompanha? Iniciativa online de incentivo à arte”, que tem como principal objetivo incentivar a publicação de vídeos, fotos e/ou qualquer relato de expressão artística livre por parte de alunos, servidores do Instituto Federal Goiano e da comunidade regional, repostando o material nas mídias sociais dos NAIFs participantes. A ideia surgiu a partir de uma conversa

entre membros dos NAIF de diferentes Campi por acreditarem que a arte e cultura são para todos, independente do padrão estético que está sempre associado à arte. Espera-se com esse projeto que haja uma disseminação e entendimento sobre a abrangência que a arte exerce na nossa vida cotidiana, por meio dos nossos hábitos, hobbies e preferências.

Nos dois projetos citados anteriormente, os alunos podem cursar horas de extensão livre e no último, a carga horária extensionista está associada ao componente curricular Extensão, Arte e Cultura.

Apesar da inexperiência de atuação com a extensão curricularizada, do estado de pandemia pelo COVID- 19 e do distanciamento social, as ações propostas foram exitosas, obtiveram participação dos alunos e da comunidade e serão continuadas nos semestres seguintes.

Também, percebeu-se que os professores-chave criaram uma rede de apoio que facilitavam as ações e, ao final do primeiro semestre de extensão curricularizadas, conseguiram perceber mais pontos positivos na proposta do que negativos, sugeriam melhorias e adaptações e estavam receptivos para dar continuidade à proposta extensionista.

Entendemos que estas são ações iniciais e que o objetivo dos profissionais envolvidos na curricularização é que esta atinja um grau de amadurecimento onde a extensão seja vista como uma estratégia metodológica de ensino, tão importante e valiosa como as metodologias tradicionais, adotadas atualmente. Sabe, no entanto, que esse é um processo longo e demorado, que deve ser construído coletivamente, mas que já deu sinais de que é possível. A sensibilização constante dos atores envolvidos, as reuniões de planejamento e o incentivo financeiro à execução dos projetos são fatores facilitadores, também já percebidos.

Percebeu-se, ainda, que a arte e a cultura foram ferramentas muito valiosas, tanto para a extensão, quanto para o momento de isolamento social. Uma vez que, por não ser um conhecimento que demandava domínio exacerbado do professor, as ações não estavam centradas nele mas sim nos alunos, e da comunidade externa houve um compartilhamento de responsabilidades, de saberes e um empoderamento do aluno extensionista, por estar produzindo, divulgando e organizando saberes dos quais ele possuía domínio. Além disso, os projetos permitiram um momento de fruição artística, diante das incertezas e isolamentos provocados pela pandemia do COVID-19.

7 I CONSIDERAÇÕES FINAIS

A primeira experiência em curricularizar a extensão no Instituto Federal Goiano - Campus Urutaí no curso de graduação em Educação Física obteve sucesso, até o momento, e foi facilitada a partir de ações apoiadas na arte e cultura populares. Dentre os resultados positivos podemos citar a integração entre instituição de ensino e comunidade;

a valorização e difusão dos saberes populares no ambiente acadêmico e para o público em geral; sentimento de autoeficácia dos professores executores dos projetos, ao perceberem que são exequíveis ações de extensão curricularizadas, empoderando estas atividades como metodologias de ensino e; percepção de facilidade na execução e capacidade de realização, por parte dos alunos, para o desenvolvimento dos projetos, por se tratar de saberes populares que podiam ser acessados de forma mais intuitiva e amigável por estes Mostrou-se, ainda, valiosa para a Instituição por permitir que alunos dos diferentes níveis de ensino convivessem e atuassem em igualdade num mesmo projeto, apesar de realizarem tarefas distintas. A temática da arte e cultura presente nos projetos diluía as relações de saberes (e poderes) entres os alunos, criando pontes de convívio e aprendizagem.

As dificuldades encontradas referiam-se à documentação institucional excessiva, ao desconhecimento dos professores sobre os trâmites dos projetos de extensão, problemas relacionados às tecnologias de informação e comunicação no momento de isolamento social e a ocorrência do projeto todo de forma remota. No entanto, as dificuldades serviram como orientadores para reorganização e continuidade dos projetos e ainda para valorização das ações de extensão, como agregadoras no momento de pandemia.

A arte e a cultura manifestaram-se como um aliado exitoso da extensão curricularizada no curso de Educação Física, devendo ser expandida em ações futuras e alcançar novos formatos, não somente no curso, como no Campus Urutaí.

REFERÊNCIAS

BRASIL, Leis. Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, p. 10369, 1968. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5540.html>. Acesso em: 08 out. 2020.

BRASIL, Constituição de. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências, **Diário Oficial da União,** 2001. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm>. Acesso em: 08 out. 2020.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação-PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, v. 26, 2014. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm>. Acesso em: 08 out. 2020.

BRASIL, Constituição; BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, v. 134, n. 248, 1996.Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 10 out. 2020.

CONSELHO NACIONAL DAS INSTITUIÇÕES FEDERAIS DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA (CONIF). **Extensão Tecnológica - Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica.** Cuiabá (MT): /IFMT CONIF/IFMT, 2013. Brasília – DF. 2012. . Disponível em: https://portal.ifba.edu.br/proex/imagens/extensao_tecnologica_conif.pdf>. Acesso em: 11 dez. 2020.

CONSELHO NACIONAL DAS INSTITUIÇÕES FEDERAIS DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA (CONIF). **Diretrizes para a Curricularização da Extensão na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica**. 2019. Disponível em: https://portal.conif.org.br/images/pdf/Diretrizes_para_Curricularizacao_da_Extensao_-_FDE_e_Forproext.pdf>. Acesso em: 11 dez. 2020.

DE OLIVEIRA, C. V. C.; TOSTA, M. C. R.; DE FREITAS, R. R.. **Curricularização Da Extensão Universitária: Uma Análise Bibliométrica**. Brazilian Journal of Production Engineering-BJPE, p. 114-127, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/bjpe/article/view/30835>. Acesso em: 18 out. 2020.

DESIDERIO, A. M. O.. A importância e as contribuições da arte na interdisciplinaridade. In: COUNTINHO, Rejane Galvão. **Desafios Para a Docência em Arte: Teoria e Prática.** São Paulo: Cultura Academica. p. 75-87.Disponivel em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l4024.htm#:~:text=Fixa%20as%20Diretrizes%20e%20Bases%20da%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20Nacional.&text=a)%20a%20compreens%C3%A3o%20dos%20direitos,grupos%20que%20comp%C3%B5em%20a%20comunidade%3B&text=%C3%80%20fam%C3%ADlia%20cabe%20escolher%20o,deve%20dar%20a%20seus%20filhos.>. Acesso em: 20 out. 2020.

FORPROEX. **Política Nacional de Extensão Universitária**. Manaus, 2012. Disponível em: <https://www.ufmg.br/proex/renex/images/documentos/2012-07-13-Politica-Nacional-de-Extensao.pdf>. Acesso em: 10 dez. 2020.

FORPROEX. **Política Nacional de Extensão Universitária**. Manaus, 2015. Disponível em: <https://proex.ufsc.br/files/2016/04/Pol%C3%ADtica-Nacional-de-Extens%C3%A3o-Universit%C3%A1ria-e-book.pdf>. Acesso em: 10 dez. 2020.

FORPROEX. Fórum de pró-reitores de extensão das universidades públicas brasileira. **Extensão Universitária: Organização e Sistematização**. Belo Horizonte: COOPMED, 2007. 112 p. (Coleção Extensão Universitária; v.6). Disponível em: <http://www.pec.ufv.br/wp-content/uploads/2016/05/Organizacao-e-Sistematizacao.pdf>. Acesso em: 10 dez. 2020.

FORPROEX. Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras. Política nacional de extensão universitária. 2012. Disponível em: <https://www.ufmg.br/proex/renex/images/documentos/1987-I->. Acesso em: 10 dez. 2020.

GERALDO, A. F.; DE PAULA CARNEIRO, N. **A cultura no processo do ensino e aprendizagem da educação infantil**. 2005. Disponível em: <https://fapb.edu.br/wp-content/uploads/sites/13/2018/02/especial/2.pdf>. Acesso: 20 out. 2020.

GODOY, E. V.; SANTOS, V. M. Um olhar sobre a cultura; **Educação em Revista**; v.30; n.3;p.15-41; 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/edur/v30n3/v30n3a02.pdf>. Acesso em: 21 set 2020.

GUSMÃO, R.; MEIRA, C. Cultura, Arte e Educação: identidades emancipatórias. **Revista Espaço Acadêmico**, v. 17, n. 202, p. 62-73, 2018. Disponível em: <http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/view/40860>. Acesso em: 21 set 2020.

HUNGER, D.; ROSSI, F.; PEREIRA, J. M.; NOZAKI, J. M. . O dilema da extensão universitária. **Educação em revista**, Belo Horizonte , v. 30, n. 3, p. 335-354, Set. 2014 . Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982014000300015&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 21 set 2020.

ISSA, S. A. C.. **Escola Agrotécnica Federal de Urutaí (1978-1986): a formação de mão de obra agrícola no Sudeste Goiano**. 196 f. Tese. (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação. Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2018. Disponível em: <http://repositorio.ufu.br/handle/123456789/22543>. Acesso em: 08 jan. 2021.

ISSA, S. A. C. **A Escola Agrícola de Urutaí (1953-1963): singularidades da cultura escolar agrícola.** 115 f. Dissertação. (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Goiás, Catalão, 2014. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/3832>. Acesso em: 06 jan. 2021.

MINTZ, S. W. Cultura: uma visão antropológica. **Tempo**, v. 14, n. 28, p. 223-237, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-77042010000100010&script=sci_arttext>. Acesso em: 21 set 2020.

OLIVEIRA, F.; GOULAR, P. M.. Fases e faces da extensão universitária: rotas e concepções. **Revista Ciência em Extensão**, v. 11, n. 3, p. 8-27, 2015.. Disponível em: <https://ojs.unesp.br/index.php/revista_proex/article/view/1225/1165>. Acesso em: 21 set 2020.

PORTO, C. M. Um olhar sobre a definição de cultura e de cultura científica. In: PORTO, C. M., BROTAS, A. M. P., BORTOLIERO, S. T. **Diálogos entre ciência e divulgação científica: leituras contemporâneas**. Salvador: EDUFBA, 2011, pp. 93-122. Disponível em: <http://books.scielo.org/id/y7fvr/pdf/porto-9788523211813-06.pdf>. Acesso em: 05 jan. 2021.

ROCHA, R. G.; ROSA FILHO, S. N.; GUIMARÃES, A. G. D. **Núcleo de ciência, arte e cultura do IF Goiano: cartilha para proposição de projetos de arte e cultura**. 2017. Disponível em:<https://repositorio.ifgoiano.edu.br/handle/prefix/195>. Acesso em: 21 set 2020.

SERRANO, R. M. S. M.; NOGUEIRA, M. D. P.; MENDES, S. R.; SOARES, A. J. S.; SOUZA, A. C. T. **Avaliação nacional da extensão universitária**. Brasília: MEC/SESui, v. 200, n. 1. Disponível em: <https://www.ufmg.br/proex/renex/images/documentos/Avaliacao-Extensao.pdf>. Acesso em: 10 dez. 2020.

CAPÍTULO 6

O EXCESSO DE INFORMAÇÃO NO CIBERESPAÇO: CONSEQUÊNCIAS PARA O PERFIL COGNITIVO DE LEITURA DO ALUNO DE GRADUAÇÃO EAD

Data de aceite: 01/03/2021

Jacimara Ribeiro Merizio Cardozo
Estudante de doutorado do Programa Cognição e Linguagem da UENF
Vitória/ Espírito Santo
http://lattes.cnpq.br/5510461300635953

RESUMO: [1] A pesquisa investiga as consequências que o excesso de informação pode gerar e, assim, impactar o perfil cognitivo de leitura do leitor aluno de graduação que estuda na modalidade a distância. Tem-se como fundamentação teórica as contribuições de Lúcia Santaella, Pierre Wiel, Pierre Lévy que postulam, respectivamente, sobre a compreensão do perfil cognitivo de leitura, doenças e anomalias causadas pelo excesso de informação e a atuação do leitor no ciberespaço a partir do dilúvio informacional. A partir da metodologia bibliográfica, os resultados da pesquisa apontaram que a memória, a atenção, a criatividade, a cognição social são as faculdades mais afetadas quando o indivíduo perde o controle do tempo de exposição no ciberespaço, desenvolvendo assim transtornos e patologias relacionados à dependência digital.

PALAVRAS - CHAVE: Educação a distância. Leitura. Excesso de informação.

THE EXCESS OF INFORMATION IN CYBER SPACE: CONSEQUENCES FOR THE COGNITIVE PROFILE OF READING OF EAD GRADUATION STUDENT

ABSTRACT: The research investigates the consequences that the excess of information can generate and, thus, impact the cognitive profile of reading of the graduate student who studies in the distance modality. It has as theoretical basis the contributions of Lúcia Santaella, Pierre Wiel, Pierre Lévy who postulate, respectively, on the understanding of the cognitive profile of reading, diseases and anomalies caused by the excess of information and the performance of the reader in cyberspace from the flood informational. From the bibliographic methodology, the results of the research pointed out that memory, attention, creativity, social cognition are the faculties most affected when the individual loses control of the exposure time in cyberspace, thus developing disorders and pathologies related to dependence digital. Furthermore, it was found that undergraduate students represent a risk group for diseases generated from digital dependence and contact with excess information.

KEYWORDS: Distance education. Reading. Too much information.

1 | INTRODUÇÃO

Diante dos inúmeros desafios os quais um aluno de um curso a distância precisa enfrentar quanto ao seu perfil cognitivo de leitura, esta pesquisa tem como objetivo geral investigar as

1 Este artigo é parte do artigo publicado nos anais do 9º Coninter 2020. No GT 17 Informação, Educação e Tecnologias. Disponível em: https://www.even3.com.br/anais/coninter2020/ Acesso em 22 de jan de 2021.

consequências que o excesso de informação no ciberespaço pode gerar e, assim, impactar o perfil cognitivo de leitura do aluno leitor que estuda na modalidade a distância.

Para isso, por meio de uma metodologia bibliográfica, foram pesquisadas obras, artigos, teses e dissertações que apresentam pesquisas sobre o perfil de leitura do aluno que estuda mediado por tecnologias digitais. A partir da fundamentação teórica de Lucia Santaella (2013) e suas contribuições sobre o perfil cognitivo de leitura e os tipos de leitores, pôde-se conhecer as características do leitor imersivo e do leitor ubíquo. Assim, diante dos desafios desses tipos de leitores, pesquisou-se sobre tendência à dependência digital e a perda de controle quanto ao excesso de informação no ciberespaço. Dessa forma, a partir dos estudos de Pierre Weil (2000), pôde-se conhecer com mais profundidade as possíveis doenças, transtornos e patologias oriundas do excesso de informação dispersa no ciberespaço, este que é acionado por tecnologia digital.

2 I FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 Leitura e tecnologia: uma visão diacrônica dos tipos de leitores para a construção de perfis cognitivos de leitura

Diante dos desafios de um leitor imerso no espaço informacional, no ambiente virtual de aprendizagem (AVA), é necessário se pensar em perfis cognitivos de leitura e tipos de leitores. Lúcia Santaella (2013), em sua obra “Comunicação Ubíqua: repercussões na cultura e na educação”, arquiteta o perfil cognitivo de leitura e fala sobre a complementaridade de 4 tipos de leitor. À medida em que as tecnologias evoluem, nota-se um desenvolvimento de tipo de leitor que tenta se adaptar aos desafios da leitura, esta que vai se tornando complexa diacronicamente e mediante a explosão sígnica de diversos modos de produção de linguagem. Assim, a multimodalidade que corporifica a informação (linguagem verbal e não verbal) incita o leitor a desenvolver habilidades e competências para poder atuar no mundo em que o cerca e, dessa forma, tenta (desafio) aprender a lidar com a informação de forma eficaz e produtiva.

Após o surgimento do leitor contemplativo, leitor de imagens estáticas, leitor do livro impresso e após o desenvolvimento do leitor movente, leitor da correria dos grandes centros urbanos, das ações das câmeras do cinema, surge os leitores do ciberespaço. É o leitor do contexto tecnológico e informacional, o leitor imersivo. Trata-se do leitor imerso no ciberespaço, que não lê apenas um texto, mas uma rede de textos que se abrem por meio de hiperlinks e que podem estar no ambiente de hipermídia (junção das mídias e linguagens) e ainda, para além de leitor, pode ser autor, coautor, um lautor (autor-leitor), como nominaliza Roxane Rojo (2015) ao falar da produção de recortes e comentários de textos em redes sociais. Para Rojo (2015, p. 332) “Mesmo um texto que tenha apenas um comentário já é um texto do outro modificado.” A autora ainda completa afirmando que “Essa é a diferença, por isso lidamos com novos ou multiletramentos, porque o funcionamento e as éticas que

regem as maneiras de receber e produzir textos mudaram muito entre a Modernidade e a Alta Modernidade". (ROJO, 2015, p. 332). Devido a esse excesso de informações, o leitor imersivo já não tem mais tempo para leitura contemplativa de cada suporte informacional, mas agora precisa desenvolver habilidades para "scanear" as telas, como afirma Santaella (2013), fazer uma leitura hipertextual sem profundidade, e, assim, possuir sensibilidade para selecionar os suportes informacionais e chegar à informação mais especializada.

Esse leitor imersivo desenvolveu habilidades para o surgimento de outro perfil cognitivo de leitura, o leitor ubíquo. Para pensar em ubíquo primeiramente precisa-se pensar no conceito de ubiquidade. Segundo Santaella, apesar de várias discussões de estudiosos quanto ao seu conceito, a ubiquidade: "se refere principalmente a sistemas computacionais de pequeno porte, e até mesmo invisíveis, que se fazem presentes nos ambientes e que podem ser transportados de um lugar para o outro" (SANTAELLA, 2013, p. 278).

Agora não se trata tão somente das navegações entre telas do hipertexto, mas sim da distribuição da sua presença em vários lugares ao mesmo tempo sem sair de seu lugar físico. Esse leitor precisa desenvolver uma atenção parcial e contínua, além de exercitar sua economia de atenção. Outro elemento que ganha destaque é quanto à presença desse leitor, para além do virtual e do real, a partir do excesso de informação e de demandas vindas de vários dispositivos móveis, há um grande desafio desse leitor estar ou não presente. Tanto fisicamente ele pode estar de corpo presente, mas completamente em disjunção com alguém ao seu lado, quando está no celular e nas redes sociais, por exemplo. De igual modo, em uma reunião por webconferência, pode estar com sua presença materializada em um status de uma sala virtual, mas está completamente fora, em disjunção com o que se passa nesse evento síncrono. Isso acontece porque há novos desafios para esse leitor. Devido ao sistema de presença distribuída, para esse tipo de leitura são necessárias habilidades para manter uma imagem mental de conjuntos complexos de relações e de ajustá-los rapidamente às mudanças nas pistas perceptivas, como afirma Santaella (2013).

2.2 Hipertexto e a leitura: um novo estatuto do texto requer um novo tipo de leitor

O novo perfil cognitivo de leitura ubíqua pressupõe também um novo estatuto para o texto, pois o ciberespaço não é constituído de simples textos essencialmente verbais, mas sim de uma rede de textos que por rizomas podem potencializar inúmeros caminhos de leituras acionados por hiperlinks. Trata-se então não mais da leitura de um texto, mas das leituras infinitas de hipertextos, corporificados pelas múltiplas linguagens (verbal e não verbal) que corroboram para a produção de sentido. Ingedor (2007), fundamentada em Snyder, afirma que o hipertexto existe apenas online e que se constitui em uma estrutura de blocos de textos ligados por links e possui a característica básica de organizar a informação de forma não linear. Assim, sem o computador, não há as ligações desses blocos de textos

e, portanto, há a desconfiguração da essência do hipertexto. Para Gomes, o hipertexto:

> [...] pode ser entendido como uma modalidade de escrita que procura maneiras alternativas de construção textual que ajudem a contornar as dificuldades impostas à leitura do texto na tela e também explorar os recursos oferecidos pelo meio digital, como os links e a inserção de imagens, por exemplo (GOMES, 2011, p. 45).

A contribuição de Gomes (2011) para o conceito de hipertexto chama atenção ao caráter multimodal do hipertexto que está inserido no ambiente de hipermídia. Quando ele cita “recursos oferecidos pelo meio digital” aponta para as potencialidades do hipertexto que um texto impresso e puramente verbal não possui e para essa explosão de textos multissemióticos, ou seja, uma grande diversidade de signos arquitetados pelas várias linguagens. Assim há inúmeras derivações das matrizes da linguagem que, segundo Santaella(2001), trata-se do som, da imagem e da palavra.

Outrossim, objetiva-se aqui estudar o perfil cognitivo de leitura do aluno da educação a distância. Para isso, é importante estudar a sala de aula virtual para compreender as estratégias de leitura desse leitor ubíquo. Isso requer estudar como funcionam os hiperlinks no processo de leitura desse aluno. Pretende-se compreender, portanto, como as características dos termos linguísticos materializados nos espaços da sala de aula (fórum de dúvidas, fórum da semana, hora do cafezinho, etc) podem instigar ou inibir a navegação do aluno EaD.

A constituição das ferramentas as quais se é possível construir o hipertexto são frutos da evolução tecnológica que objetiva cada vez mais acompanhar, facilitar, eficientizar o pensamento humano, as formas de armazenamento de informação e construção do conhecimento, dentre tais recursos que simulam a extensão da mente humana, há destaque para os mapas conceituais e mentais, recursos muito usado nas atividades de educação a distância que colaboram com o design educacional das salas virtuais no AVA. Todas essas ferramentas (mapas, diagramas, desenhos, ícones, hiperlinks, organização temporal das semanas de uma disciplina) podem auxiliar no processo de ensino aprendizagem, pois se configura em uma construção significativa ao aluno, dando corpo, forma aos conceitos mais abstratos, além disso, também auxilia, pelos mapas mentais e conceituais, a estabelecer relações entre o conteúdo novo e o que o aluno já conhece previamente.

Pressupõe-se nesta pesquisa que o ambiente virtual de aprendizagem (AVA), plataforma da maioria das graduações na modalidade a distância, estrutura-se na formação de hipertextos, uma vez que, para além de textos digitais, obrigam o novo leitor/aluno a ressignificar e refazer os processos mentais de aprendizagem que acontecem pela leitura hipertextual. Isso se dá porque se tem uma teia de textos na sala virtual, que são processos de construção colaborativa, quer seja pela participação em chats, fóruns, quer seja por ferramentas como wikis. Tais recursos didáticos requerem novas habilidades e competências de leitura e processamento espacial de texto.

Um exemplo dessa nova organização mental cognitiva da sala virtual é a divisão dos conteúdos e das tarefas por semanas, como acontecem em algumas disciplinas. Cada semana inicia-se com uma agenda explicando e orientando todas as atividades daquele período. Este é sempre o primeiro hiperlink da organização espacial da semana. Assim, os demais hiperlinks, normalmente, são os arquivos de textos e vídeos de conteúdo e, em destaque até mesmo espacial, está a tarefa avaliativa da semana. Desse modo, ao final da semana, é obrigatório o hiperlink "Fórum de dúvidas da semana", espaço virtual de orientação e esclarecimentos quanto aos conteúdos e às atividades daquele período.

Outro recurso modificador dos espaços da sala virtual que interfere no processo cognitivo de leitura do aluno é a marcação temporal da semana, no lado direito e superior da tela, e as imagens ilustrativas que combinem ou dialogam com o assunto estudado naquela semana. Essa nova organização dos conteúdos dialogados com uma imagem, das atividades avaliativas e da marcação temporal é apenas uma situação que prova as mudanças na forma de ensinar e de aprender. Assim, a leitura, como instrumento para tal, reconfigura-se, pois muitos fatores e ferramentas podem potencializar o aprendizado. Precisa-se pensar, entretanto, se, na prática, esses recursos estão efetivamente sendo explorados a favor de uma educação significativa, interativa e de qualidade.

2.3 Informatose: transtornos acerca do excesso de informação no ciberespaço

Diacronicamente, o mundo já foi bombardeado por elementos diferentes que modificaram as formas de se produzir na sociedade. Guerras, aumento da população, entre revoluções históricas trazem fatos que moldaram o mundo. Dentre esses fatos, há aqui o interesse pela explosão das telecomunicações e, consequentemente, a explosão das informações no ciberespaço. Lévy, ao citar Roy Ascott, afirma que a "bomba das telecomunicações" seria o segundo dilúvio pelo qual o mundo passou e tem passado. Lévy afirma que:

> A quantidade bruta de dados disponíveis se multiplica e se acelera. A densidade dos links entre as informações aumenta vertiginosamente nos bancos de dados, nos hipertextos e nas redes. [...] É o transbordamento caótico das informações, a inundação de dados, as águas tumultuosas e os turbilhões da comunicação, a cacofonia e o psitacismo ensurdecedor das mídias, a guerra das imagens, as propagands e as contrapropagandas, a confusão dos espíritos. (LÉVY, 2010a, p. 13)

Diante da visão sobre o excesso de informação bem como os suportes e discursos pelos quais essas informações correm, Lévy faz uma analogia com o dilúvio das narrativas bíblicas. Ao aproximar o dilúvio informacional do dilúvio bíblico, Lévy aponta que, assim como Noé procurou selecionar o casal de animais a fim de preservar a espécie colocando-os na arca, assim deve ser o homem que vive no ciberespaço, precisa saber selecionar as informações para não morrer "afogado" no dilúvio informacional. Porém, diante de tais

comparações, Lévy faz a seguinte previsão: “O dilúvio informacional jamais cessará. A arca não repousará no topo do monte Ararat.[...] Devemos aceitá-lo como nossa nova condição. Temos que ensinar nossos filhos a nadar, a flutuar, talvez a navegar.” (Lévy, 2010a, p. 15)

Pierre Weil em seu artigo ‘A normose informacional’ apresenta contribuições significativas quanto aos impactos do excesso de informação para o individuo imerso no dilúvio informacional do ciberespaço. Ele apresenta alguns aspectos patogênicos do que denominou “normose informacional”. Primeiramente, cabe aqui a explicação e o conceito de normose. Segundo Weil

> Normose é o resultado de um conjunto de crenças, opiniões, atitudes e comportamentos considerados normais, logo em torno dos quais existe um consenso de normalidade, mas que apresentam consequências patológicas e/ou letais. Alguns exemplos de normoses: usos alimentares como o açúcar, o uso de agrotóxicos e inseticidas [...]. (WEIL, 2000, p. 62)

O que chama atenção ao conceito de Weil é a expressão “consenso de normalidade” que traz consequências maléficas, por isso, normose. Como se trata de um fenômeno muito geral e com atuação em diversas áreas, cabe aqui a restrição ao excesso de informação. Após o esclarecimento sobre a normose, fica mais fácil compreender o que é informatose, um fenômeno de circuitos de consequências patológicas e/ou letais que um indivíduo desenvolve devido ao acúmulo de informações dispersas, em sua maior parte, no ciberespaço, que é acionado pelo uso de tecnologias digitais. Assim o excesso de informação, por esse recorte, está intimamente ligado à dependência digital.

Para isso, importa apresentar o que o autor traz da psicologia, a chamada dissonância cognitiva, que significa o equilíbrio ou desequilíbrio entre o que a pessoa aspira, almeja absorver de informação - segundo as demandas de sua vida profissional, acadêmica, etc – e o que o seu cérebro possui de capacidade real para absorver tais informações, processar e tomar decisões, responder a algo sem prejudicar seu processo cognitivo, sem gerar transtornos mentais. Assim, como principais consequências desse desequilíbrio entre capacidade de realizar algo e aspiração, o que se deseja realizar, Weil levanta a discussão de três consequências: atrofia da função numérica na mente humana, desequilíbrio dos hemisférios cerebrais e frustrações nas comunicações e relações humanas. Quanto à atrofia da função numérica, o professor doutor em psicologia aponta para os casos de pessoas que não conseguem mais fazer contas aritméticas para efetuar um troco no comércio, por exemplo, pois dependem de máquinas calculadoras. Assim, ele levanta a hipótese de que talvez estejamos rumo a uma “atrofia progressiva das funções de cálculo mental” (WEIL, 2000. p. 65). Já sobre o desequilíbrio dos hemisférios cerebrais, o autor ressalta a criatividade, ligada ao hemisfério direito, como a faculdade mais afetada pelo uso excessivo da tecnologia e, consequentemente, pela superexposição às informações no ciberespaço. Assim, ao falar das frustrações quanto à comunicação interpessoal, o autor ressalta o uso do celular e as situações inconvenientes de interrupção de conversas face a face bem

como as frustrações de momentos de conversa com interação física redirecionados por demandas vindas de redes sociais e aplicativos dos celulares.

3 | RESULTADOS ALCANÇADOS

A pesquisa básica, de natureza qualitativa, aconteceu a partir da metodologia do tipo bibliográfica por meio da busca em teses, artigos e dissertações que ofereceram subsídios para atender aos objetivos dessa pesquisa, a saber: investigar as consequências que o excesso de informação pode gerar e, assim, impactar o perfil cognitivo de leitura do aluno leitor que estuda na modalidade a distância. A seleção bibliográfica se deu com base em pesquisas desenvolvidas com alunos de graduação e pós-graduação a distância com objetivos de conhecer os desafios do aluno leitor EaD e construir um perfil cognitivo de leitura desse tipo de aluno. A leitura seletiva desses resultados das pesquisas encontradas focou na relação entre o perfil de leitor aluno EaD e seus desafios quanto ao excesso de informação e, consequente dependência digital. Os resultados, diante dos objetivos dessa pesquisa, serão apresentados a seguir.

A partir da seleção das obras pesquisadas, mediante o recorte do perfil de leitor aluno EaD e o excesso de informação, cabe aqui o destaque do artigo de Luciano Sathler Rosa Guimarães. Em seu artigo *O aluno e a sala de aula virtual*, Guimarães (2011) apresenta a internet e a conjunção das mídias (televisão, rádio, etc), como fatores que proporcionaram o aumento exacerbado da informação. E acrescenta que a informação, que é abundante e veloz, passa a fazer parte do cotidiano das pessoas. Fundamentado teoricamente em Schacter (2003), Guimarães (2011) apresenta os distúrbios causados pelo excesso de informação, divididos entre pecados de omissão e pecados de ação. Assim como pecados de omissão, o autor cita consequências como enfraquecimento da memória, a distração como ruptura entre a atenção e a memória, o bloquei como busca sem resultados da informação que se pretende recuperar, etc. Já como pecados de ação há destaque para confusão entre realidade e fantasia, equívoco quanto à fonte da informação, quando não sabe se veio de um jornal ou amigo, recordações deformadas ou camufladas de informações ou acontecimentos, etc. Toda a contribuição de Guimarães (2011, p.127) gira em torno do questionamento de como a “mente percebe, avalia e guarda a informação?”

Outra pesquisa destaque acerca das consequências do excesso de informação para o público adulto que estuda mediado pelas tecnologias foi a de Jefersson Cabral Azevedo (2017). Seu foco foi um grupo de alunos de graduação da Universidade Estácio de Sá, da cidade de Macaé, do curso de administração de empresas, com um total de 90 participantes. Considerado grupo de risco para as anomalias do excesso de informação, segundo Young (2011), esses alunos foram submetidos a testes de dependência digital e de reconhecimento facial das emoções. A tese de doutorado de Azevedo (2017) partiu da hipótese de que a interação interpessoal mediada por tecnologia digital pode diminuir no

indivíduo a exposição a estímulos não verbais (expressão facial, postura, entonação vocal, dilatação da pupila, etc), pois há a possibilidade de se filtrarem as emoções dos interlocutores. Assim, devido a esses filtros de comunicação não verbal, o interlocutor deixa de ter uma visão mais completa de seu locutor. Após aplicação dos testes, chegou-se à conclusão de que quanto maior o grau de dependência, menor a capacidade de reconhecimento das expressões faciais apresentadas. Diante da escassez desses modos de informação, há um comprometimento na manutenção e no sucesso das relações interpessoais, uma vez que se pressupõe a comunicação não verbal como agente de manutenção e sucesso das relações interpessoais.

Azevedo (2017) fundamenta-se em Paim (2010) para apresentar o funcionamento do processo mental do cérebro a respeito da informação. O autor explica que a internet - materializada por seus atrativos de jogos, site de busca, ambientes de aprendizagem virtuais, etc - utiliza-se de instrumentos que dificultam o processar das informações. Isso acontece devido à velocidade com que a mente recebe os estímulos sensoriais. Assim, segundo o autor, o processamento das informações tornar-se ainda mais difícil quando o leitor está imerso no ciberespaço e faz a leitura de redes de textos (hipertexto), ou seja, quando transita entre várias janelas abertas, entra em diferentes telas pelos hiperlinks. Isso gera desgaste cognitivo e altera o nível de atenção do leitor.

Outro trabalho que contribuiu para os objetivos desta pesquisa, quanto ao perfil de leitor e aluno de graduação, foi a investigação dos autores Celso Leopoldo Pagnan, Andressa Aparecida Lopes, Eliane Provate Queiroz, Wéllem Aparecida de Freitas Semczuk, Dayse de Souza Lourenço Simões e Adriana Giarola Ferraz Figueiredo. A pesquisa teve como objetivo conhecer os hábitos, suportes e estratégias do leitor de letras que estuda na modalidade a distância. O projeto em andamento, publicado em 2018, teve como objetivo mensurar o nível de percepção dos alunos leitores a respeito de suportes variados de leitura, quer seja impresso ou digital. Após a aplicação dos questionários, chegou-se à conclusão inicial de que os alunos ainda tinham preferência pelo suporte impresso. Também investigou-se sobre a utilização de dispositivos eletrônicos para a leitura, com o resultado de que a maioria dos respondentes afirmou ter um computador pessoal ou um notebook e aproximadamente 68% dos participantes afirmaram ter um smartphone. Apesar desse número significativo de dispositivos móveis, a pesquisa mostrou que o público pesquisado ainda prefere aparelhos fixos para ler. Diante desse resultado, os autores levantaram a inferência de que os graduandos pesquisados concebem no objeto físico uma ancoragem, uma concretude que os suportes digitais não permitem.

Aline Cassol Daga (2011) em sua dissertação de mestrado, cujo título é "Compreensão leitora: o ato de ler e a apropriação do conhecimento na EaD", também contribui para o entendimento acerca do perfil cognitivo de leitura do aluno de graduação EaD. A pesquisa teve como objetivo descrever e analisar as habilidades de leitura dos acadêmicos do curso de Letras-Português. A partir de um teste de proficiência em leitura e de um teste de

apropriação de conhecimento, a pesquisadora, destaca-se para nosso objetivo de estudo alguns resultados. O primeiro resultado trata-se da valorização dos respondentes quanto às ferramentas típicas da educação presencial. O segundo resultado, quanto ao nível e diversidade de leituras, observou-se que as práticas de leitura desenvolvidas na infância e adolescência foram limitadas e isso interfere no perfil cognitivo de leitura de um futuro profissional professor de Língua Portuguesa. Quanto à proficiência de leitura, prevalecem entre os respondentes as habilidades mais superficiais a nível de localização de informação, segundo a autora, baseada nas escalas do Pisa (Programa Internacional de Avaliação de Alunos**)**.

Quanto a sugestões e caminhos para combater o excesso de informação, há o destaque para a pesquisa de Daniela Melaré Vieira Barros (2013) e sua investigação acerca da literacia da informação na Unidade Curricular Literacias da Informação do curso de Pós-graduação em Ciências da Informação da Universidade Aberta, Lisboa, Portugal. Barros (2013) apresenta literacia da informação como um possível caminho para a eficácia da aprendizagem a partir do uso da informação de forma eficiente e, assim, torna-se um potencial educativo para a área da ciência da informação. Segundo Barros:

> A qualidade da informação, o acesso a informação, o entendimento da informação, a partilha da informação e o excesso de informação são questões que definem as novas competências de uso da informação e delineiam uma nova literacia da informação. (BARROS, 2013, p. 2)

Em se tratando do excesso de informação como um fator maléfico à aprendizagem, saber gerenciar a informação, o que oferece a literacia da informação, pode ser um instrumento eficaz para o leitor graduando em curso EaD sobretudo para ter sensibilidade para buscar a qualidade da informação, saber processá-la e até compartilhá-la ou não.

Outro artigo que também vai ao encontro dos objetivos dessa pesquisa é obra da própria Lúcia Santaella, cujo título do capítulo é: *O leitor ubíquo e suas consequências para a educação*. Trata-se de um estudo de caso sobre o desempenho do aluno que se utiliza da rede social *Facebook* na Universidade de Buenos Aires. Com o objetivo de questionar sobre que usuário é o usuário do Facebook, defende a posição de que as imagens são lidas e que há uma diversidade de leitores que lêem desde pinturas, gráficos, jornal até os signos presentes na correria das cidades, chamada de "florestas do signos". Dessa forma, diante da apresentação dos tipos de leitores, o leitor contemplativo, o movente, o imersivo e o ubíquo, no contexto da educação em tempos hodiernos, Santaella afirma que:

> [...] o maior desafio da educação hoje, em todos os seus níveis, dos elementares aos pós-graduados, é o da criação de estratégias de integração dos quatro tipos de leitores, contemplativo, movente, imersivo e ubíquo, ou seja, estratégias de complementação e não de substituição de um leitor pelo outro. (SANTAELLA, 2014, p. 36)

A partir da sugestão de se integrar os tipos de leitores a favor do enfrentamento dos desafios do excesso de informação no ciberespaço, Santaella apresenta a importância do surgimento da ecologia cognitiva das redes. Diante disso, a autora sugere algumas ações que podem auxiliar ao enfrentamento dos desafios atuais, a saber, a criação colaborativa, a valorização do conhecimento compartilhado, o trabalho em pares, além de ações que vão além das estruturas convencionais a fim de contribuir para a geração do conhecimento. Somam-se as atividades que podem desenvolver habilidades técnicas e sociais dos participantes, incluindo também o professor. Assim, após apresentar as experiências construídas no caso estudado, a autora conclui que: "Desenvolver a capacidade de filtrar as surpresas, incorporando aquelas que são capazes de enriquecer nossa vida e as tarefas que nela desempenhamos, é uma das maiores fontes de aprendizado que levamos pela vida afora". (SANTAELLA, 2014, p. 42)

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados encontrados acerca do perfil cognitivo de leitura do aluno graduando na modalidade EAD apontam que há uma parcela considerável de alunos que ainda preferem as ferramentas e suportes impressos característicos da educação presencial, pois lhe garantem estratégias de leitura já desenvolvidas na Educação Básica. Outrossim, há um número significativo de alunos leitores com graves problemas quanto à competência leitora que ainda é precária e superficial a nível de localização de informação no texto, resultantes da sua formação na infância e adolescência, conforme apresenta Daga (2011). Isso mostra que as tecnologias digitais e a educação a distância precisam de um perfil cognitivo de leitura ideal ainda muito além do perfil precário e difuso real que se apresenta nas pesquisas realizadas. Tanto quanto à bagagem cultural e formação de leitor crítico quanto ao letramento digital e habilidades para gerenciar, avaliar e usar de forma adequada as informações do ciberespaço.

Assim, tais resultados mostram o quanto é necessária a investigação de mais casos de alunos enquanto leitores que constroem o conhecimento mediado por tecnologias digitais e consequente criações de medidas ativas para desenvolver a competência leitora do aluno adequada ao Ensino a distância.

Por outro lado, a leitura em tela e a construção do conhecimento por meio das tecnologias leva o aluno leitor EaD a estar mais presente no ciberespaço e, assim, estar cada vez mais imerso no dilúvio informacional que contextualiza os Ambientes Virtuais de Aprendizagem, plataformas mais utilizadas na educação a distância. Diante desse fato é preocupante o surgimento de doenças e anomalias causadas pelo excesso de informação que por sua vez é acionado pela mediação das tecnologias digitais. Assim, o aluno que realiza suas atividades acadêmicas no ciberespaço precisa ser estudado com mais profundidade a fim de se conhecerem as possíveis dificuldades de processamento mental

- principalmente, quanto à criatividade, memória, atenção e cognição social, conforme as consequências apresentas nos artigos e obras investigados- e suas interferências no perfil cognitivo de leitura do aluno EAD, que aqui associamos, com base em Santaella (2013), como leitores imersivos e ubíquos.

Diante dos resultados encontrados a partir do objetivo geral dessa pesquisa, que foi investigar o perfil cognitivo de leitura do aluno de graduação EAD bem como os impactos que o excesso de informação do ciberespaço pode causar nesse perfil de leitor, chegou-se à conclusão de que há ainda pouca pesquisa de investigação a respeito da sobrecarga cognitiva de um aluno leitor que estuda mediado por tecnologias digitais. Assim, devido aos malefícios que o excesso de informação, aliado à dependência digital, pode trazer a esse aluno leitor, faz-se necessária uma pesquisa mais aprofundada que estude casos específicos desse público-alvo que se manifesta como grupo de risco das doenças e anomalias oriundas da vida acadêmica no mundo da dependência digital.

REFERÊNCIAS

a) AZEVEDO, Jefferson Cabral*. Dependência digital:* nosologia, diagnóstico e processos de comunicação interpessoal. Tese de doutorado. Programa de Pós-Graduação em Cognição e Linguagem Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro. Campos dos Goytacazes (RJ): 2017.

b) BARROS, Daniela Melaré Vieira. *Literacia da informação*: o potencial educativo do virtual como estratégia pedagógica. In Belluzzo, Regina Celia Baptista; Feres, Glória Georges, org. – “Competência em informação [Em linha]: de reflexões às lições aprendidas”. São Paulo: FEBAB, 2013. ISBN 978-85-85024-06-2. p. 245-265. Disponível em: https://educapes.capes.gov.br/handle/10400.2/2846. Acesso em: 07 de dez. 2020.

c) DAGA, Aline Cassol. *Compreensão Leitora: o ato de ler e a apropriação de conhecimento na EAD.* Florianópolis, 2011. Dissertação de mestrado. Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal de Santa Catarina. Disponível em: https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/95180. Acesso em: 07 de dez. 2020.

d) DUQUE, Paulo Henrique. *De perceptos a frames: cognição ecológica e linguagem.* Belo Horizonte: Scripta. v. 21, n. 41, p. 21-45, 1º sem. 2017

e) GOMES, Luiz Fernando. *Hipertexto no cotidiano escolar*. São Paulo: Cortez, 2011.

f) GUIMARÃES, Luciano Sathler Rosa. *O aluno e a sala de aula virtual*. In: Educação a distância : o estado da arte, volume 2. LITTO, Fredric Michael, FORMIGA, Marcos(orgs.). -- 2. ed. -- São Paulo : Pearson Education do Brasil, 2012. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/330482990_O_aluno_e_a_sala_de_aula_virtual. Acesso em 06 de dez. 2020.

g) KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. *Introdução à linguística textual: trajetória e grandes temas*. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

h) LÉVY, Pierre. *As tecnologias da inteligência*. São Paulo: Ed. 34, 2010a.

i) LÉVY, Pierre. *Cibercultura*. São Paulo: Ed. 34, 2010b.

j) PAGNAN, Celso Leopoldo; LOPES, Andressa Aparecida, QUEIROZ, Eliane Provate, et al. *O leitor de letras EaD: hábitos, suportes e estratégias*. Londrina-PR, 2018. DOI: 10.17143/ciaed/XXIVCIAED.2018.7225. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/329332641_O_leitor_de_Letras_EaD_habitos_suportes_e_estrategias. Acesso em: 3 de dez. 2020.

k) ROJO, Roxane. Entrevista ao departamento de linguística aplicada da Unicamp. 2015. Disponível em: https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/palimpsesto/article/view/35118. Acesso em: 20 de nov. 2020.

l) SANTAELLA. Lucia. **Matrizes da linguagem e do pensamento**: sonora, visual, verbal. São Paulo: Iluminuras, 2001.

m) SANTAELLA. Lucia. *Comunicação ubíqua*: repercussões na cultura e na educação. São Paulo: Paulus, 2013.

n) SANTAELLA, Lucia. *O leitor ubíquo e suas consequências para a educação*. 2014.

Disponível em: https://www.agrinho.com.br/site/wp-content/uploads/2014/09/2_01_O-leitor-ubiquo.pdf. Acesso em: 06 de dez. 2020.

o) WEILL, Pierre. *A normose informacional*. In: Scielo. Ci. Inf., Brasília, v. 29, n. 2, p. 61-70, maio/ago. 2000. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/ci/v29n2/a08v29n2.pdf. Acesso em: 07 de dez. 2020.

CAPÍTULO 7

ALFABETIZAÇÃO, MULTILETRAMENTOS E A APRENDIZAGEM DOCENTE

Data de aceite: 01/03/2021

Rosangela Costa Soares
Salvador - Bahia
http://lattes.cnpq.br/3282037135739799
https://orcid.org/0000-0003-3194-1949

Maria Victoria Soares Fiori
Universidade Federal do Ceará
Russas – Ceará
http://lattes.cnpq.br/4596643895617085
https://orcid.org/0000-0002-8748-7215

RESUMO: O objetivo deste artigo é apresentar reflexões a respeito do ensino no ciclo de alfabetização na perspectiva da Pedagogia dos Multiletramentos. Para tanto, trazemos como objetivos específicos apresentar a legislação educacional referente ao ciclo de alfabetização; refletir sobre o ensino da alfabetização na perspectiva da Pedagogia dos Multiletramentos, além de propor estratégias didáticas para o ensino da alfabetização matemática com a aplicação das tecnologias digitais. Assim, utilizamos como metodologia a revisão de literatura, na busca por referências que apontem os desafios e contribuições para o processo ensino-aprendizagem. Como também, uma proposta de construção de um curso de formação de professores dos anos iniciais do ensino fundamental, tendo como Ambiente Virtual de Aprendizagem o *blog*. Concluímos que o livre acesso à informação e a comunicação, por meio das tecnologias digitais, têm reconfigurado o processo ensino-aprendizagem na contemporaneidade, apontando para a necessidade de ressignificar saberes e práticas docentes com o intuito promover um aprendizado e consoante com a realidade do estudante.

PALAVRAS - CHAVE: Alfabetização. Multiletramentos. Formação Docente. Blog.

LITERACY, MULTILETRACING AND TEACHING LEARNING

ABSTRACT: The purpose of this article is to present reflections on teaching in the literacy cycle from the perspective of Pedagogy of Multiliteracies. Therefore, we have as specific objectives to present the educational legislation related to the literacy cycle; reflect on the teaching of literacy in the perspective of Pedagogy of Multiliteracies, in addition to proposing didactic strategies for teaching mathematical literacy with the application of digital technologies. Thus, we use the literature review methodology, in the search for references that point out the challenges and contributions to the teaching-learning process. As well as a proposal to build a teacher training course in the early years of elementary school, using the blog as a Virtual Learning Environment. We conclude that free access to information and communication, through digital technologies, have reconfigured the teaching-learning process in contemporary times, pointing to the need to reframe teaching knowledge and practices in order to promote learning and in accordance with the student's reality.

KEYWORDS: Literacy. Multi-tools. Teacher Education. Blog.

INTRODUÇÃO

A educação básica tem ocupado a centralidade da agenda política nacional, sobretudo, no que tange a alfabetização dos estudantes do ensino regular. Aspectos como os baixos níveis de proficiência em Língua Portuguesa e Matemática (BRASIL, 2016) e a existência de barreiras para aplicação das tecnologias digitais na escola (SANTOS, 2015, p. 137), demonstram a importância basilar do desenvolvimento profissional docente para melhoria da qualidade do ensino.

Encetamos, portanto, com uma afirmação "[...] pela primeira vez na história da humanidade, a maioria das competências adquiridas por uma pessoa no início de seu percurso profissional estarão obsoletas no fim de sua carreira" (LÉVY, 1999, p. 157).

Diante dessa constatação, trazemos as seguintes questões: Como a pedagogia dos multiletramentos pode contribuir para o ensino da alfabetização? Como elaborar de estratégias didáticas inovadoras para o ensino da alfabetização com o uso significativo das tecnologias digitais?

Para abordar estas questões temos que considerar três aspectos no processo ensino-aprendizagem: as técnicas, o social e o cognitivo. Em relação à dimensão técnica, Lévy (1999, p. 21) afirma que "[...] uma técnica é produzida dentro de uma cultura, e uma sociedade encontra-se condicionada por suas técnicas". Assim, as técnicas condicionam a sociedade, não a determina.

A dimensão social e cognitiva está relacionada à concepção socioconstrutivista do conhecimento, da interação entre: sujeito da aprendizagem - objeto do conhecimento - trocas sociais. Segundo Matui (2005, p 111), "[...] a interação constrói o próprio ser humano. Portanto, construir significa promover a interação do sujeito com o meio. O processo dessa construção é a aprendizagem [...]".

Dessa forma, objetivo geral deste estudo é apresentar reflexões a respeito do ciclo de alfabetização e da importância da formação continuada de professores dos anos iniciais do ensino fundamental na perspectiva da Pedagogia dos Multiletramentos. Assim, trazemos como objetivos específicos: apresentar a legislação educacional no tocante ao ciclo de alfabetização; refletir sobre o ensino da alfabetização na perspectiva da Pedagogia dos Multiletramentos, além de propor estratégias didáticas para o ensino da alfabetização matemática com o uso das tecnologias digitais.

Assim, utilizamos como metodologia a revisão de literatura, na busca por referências que apontem os desafios e contribuições para o ensino da alfabetização na sociedade contemporânea. Além da proposta de construção de curso de formação de professores dos anos iniciais do ensino fundamental, tendo como Ambiente Virtual de Aprendizagem o *blog*.

Subdividimos este trabalho em (4) quatro seções: 1. O ciclo de alfabetização e a cultura digital; 2. Pedagogia dos Multiletramentos; 3. Ambientes Virtuais de Aprendizagem e 4. Práticas alfabetizadoras na perspectiva dos multiletramentos: o blog como cenário de

aprendizagem virtual.

CICLO DE ALFABETIZAÇÃO E A CULTURA DIGITAL

A organização da escolarização em ciclos não é algo novo, desde a década de 1960 municípios já organizavam suas escolas em ciclos com o objetivo de reduzir a reprovação e a evasão escolar nos primeiros anos de escolarização (FERNANDES, 2012).

> Os ciclos dizem respeito à forma de distribuição/organização/participação dos anos que os alunos passam na escola. Podemos organizar esse tempo dividido ano a ano (séries/organização seriada), como podemos organizar/dividir esse tempo de dois em dois anos, três em três anos, quatro em quatro anos (ciclos/organização em ciclos). (FERNANDES, 2012, p. 4).

Porém, é a partir da década de 1980 que Estados como Minas Gerais, Rio de Janeiro, São Paulo, Paraná, Santa Catarina e Pará implantaram de forma sistemática a organização da escolarização em ciclos de alfabetização. Segundo Fernandes (2012), o Ciclo Básico de Alfabetização era constituído pelas duas primeiras séries do ensino primário, estando a escola proibida de reprovar o estudante na 1ª série.

Com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996, ficou a cargo dos sistemas de ensino, organizar o tempo escolar conforme a especificidade de cada região. Assim a LDB, Lei 9394/96, determina que:

> Art. 23. A educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não-seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar.

Com a aprovação da Lei nº 11.274/2006, o ensino fundamental, responsável pela alfabetização, foi ampliado de 8 (oito) para 9 (nove) anos com matrícula obrigatória a partir de 6 (seis) anos de idade no primeiro ano. Essa medida teve por objetivo possibilitar "[...] um número maior de anos no ensino obrigatório é assegurar a todas as crianças um tempo mais longo de convívio escolar com maiores oportunidades de aprendizagem" (BRASIL, p.7, 2007).

Para normatizar a inclusão de crianças de 6 (seis) anos de idade no ensino fundamental, em 2008, o Conselho Nacional de Educação e a Câmara de Educação Básica aprovaram o Parecer CNE/CEB nº 4/2008, com orientações sobre os três anos iniciais do Ensino Fundamental de nove anos:

> 7 - Os três anos iniciais são importantes para a qualidade da Educação Básica. Voltados à alfabetização e ao letramento, é necessário que a ação pedagógica assegure, nesse período, o desenvolvimento das diversas expressões e o aprendizado das áreas de conhecimento estabelecidas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental.

> 8 - Dessa forma, entende-se que a alfabetização dar-se-á nos três anos iniciais do Ensino Fundamental.

Tal medida preconiza que a escola oportunize práticas pedagógicas que respeite a diversidade cultural e o processo de desenvolvimento e aprendizagem dos estudantes, estes princípios são reafirmados nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs), Resolução nº 7, de 14 de dezembro 2010, que fixa:

Em conformidade com a Resolução nº 7/2010, o Plano Nacional de Educação (PNE), Lei n°13.005/2014, estipula na Meta 5: alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º (terceiro) ano do ensino fundamental, consolidando o entendimento de que a aquisição da leitura e escrita é processual e deve ocorrer sem interrupções.

Em 2017, foi homologada a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), Resolução CNE/CP Nº 2, de 22/2017. O referido documento estabelece o conjunto de aprendizagens essenciais a serem desenvolvidas nas etapas e modalidades da Educação Básica, para isto, determina que até 2020 todas as redes e escolas promovam a revisão curricular dos Projetos Políticos Pedagógicos (PPPS), articulem a formação continuada de professores e adequem os materiais didáticos e matrizes de avaliações

Entre as mudanças determinadas pela BNCC destacamos que o foco alfabetização passou para os dois primeiros anos do Ensino Fundamental (BRASIL, 2017), como também a implantação das 10 (dez) competências gerais da Educação Básica que têm por finalidade contemplar as dimensões cognitivas, sociais e pessoais, assim como as competências específicas por área de conhecimento e componente curricular consoantes com as competências gerais.

No tocante a temática proposta neste estudo, ressaltamos a competência geral 5. Cultura Digital:

> Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva. (BRASIL, 2017, p. 9).

Nesse contexto, as aprendizagens essenciais devem contemplar práticas de linguagens contemporâneas, sobretudo, advindas do aperfeiçoamento das tecnologias digitais “[...] como forma de ampliar as possibilidades de participação na cultura digital e contemplar os novos e os multiletramentos”. (BRASIL, 2017, p.70).

Na esfera do componente Língua Portuguesa, a BNCC aponta que práticas de leitura e escrita devem inter-relacionar-se com práticas de uso e reflexão sobre as condições de produção e recepção dos textos de tal forma que o estudante seja capaz de:

> Analisar as diferentes formas de manifestação da compreensão ativa (réplica ativa) dos textos que circulam nas redes sociais, *blogs/microblog*, *sites* e afins e os gêneros que conformam essas práticas de linguagem, como:

> comentário, carta de leitor, post em rede social, ***gif***, meme, ***fanfic, vlogs*** variados, ***political remix***, charge digital, paródias de diferentes tipos, vídeos-minuto, ***e-zine, fanzine***, fanvídeo, ***vidding, gameplay, walkthrough***, detonado, ***machinima, trailer*** honesto, ***playlists*** comentadas de diferentes tipos etc., de forma a ampliar a compreensão de textos que pertencem a esses gêneros e a possibilitar uma participação mais qualificada do ponto de vista ético, estético e político nas práticas de linguagem da cultura digital.(BRASIL, 2017, p.71).

Nessa esteira, a escola não deve se abster de práticas e experiências educativas presentes da cultura digital. Para tal, a formação docente na perspectiva da Pedagogia dos Multiletramentos torna-se necessária para que estudantes e professores construam um processo ensino-aprendizagem significativo e autônomo.

Na próxima seção refletiremos sobre a perspectiva dos multiletramentos no ciclo de alfabetização, assim como sua contribuição para reflexão da prática docente.

PEDAGOGIA DOS MULTILETRAMENTOS

O acelerado desenvolvimento tecnológico tem proporcionado alterações significativas nas práticas educativas. A compreensão que o saber é continuamente produzido coloca a escola diante do desafio de acompanhar e propor novos formatos de mediação entre o sujeito ativo da aprendizagem e o objeto do conhecimento.

Outro aspecto que devemos considerar no cenário atual, imposto pelo aprimoramento das tecnologias digitais, é a constante necessidade de atualização profissional, ou seja, a capacidade de aprender ao longo da vida (UNESCO, 2010) em interação com as transformações do mundo do trabalho.

Assim, a educação formal e corporativa busca metodologias dinâmicas e flexíveis de aquisição e produção de conhecimento com o intuito de capacitar pessoas para a uma sociedade em que o conhecimento tem papel central, potencializando, assim, o aprendizado, por meio da perspectiva dos multiletramentos.

Nesse contexto, como a Pedagogia dos Multileramentos pode contribuir para o ensino da alfabetização? A discussão sobre a necessidade de um ensino baseado no multiletramento foi sistematizado pela primeira vez em 1996 em um colóquio denominado do Grupo Nova Londres (GNL), em Connecticut, Estados Unidos (EUA). Nesse evento, pesquisadores do campo educacional, sobretudo, do ensino de línguas elaboraram um manifesto intitulado *A Pedagogy of Multiliteracies - Designing Social Futures* (Uma pedagogia dos multiletramentos - desenhando futuros sociais) (ROJO; MOURA, 2012, p. 12).

Para Rojo e Moura (2012), os multiletramentos podem ser caracterizados como o resultado da multiplicidade cultural das populações, sobretudo localizadas nas zonas urbanas e pela diversidade de textos semióticos.

Logo, seja pelo sentido da diversidade cultural de produção e circulação dos textos,

seja pela diversidade de linguagens, os multiletramentos são caracterizados pela produção colaborativa, pela transgressão das relações de poder e pelo hibridismo entre linguagens, modos, mídias e culturas (ROJO; MOURA, 2012).

Nesse contexto, os currículos devem incluir os novos formatos comunicacionais advindos do desenvolvimento das tecnologias digitais, como também estabelecer uma pedagogia capaz de acolher a diversidade cultural dos estudantes e de suas comunidades de origem.

Para tanto, Rojo e Moura (2012), definem os quatro princípios que legitimam a abordagem metodológica assente na pedagogia dos multiletramentos defendida pelo GNL. Primeiro - usuário funcional - técnica e conhecimento prático que o estudante deve ter sobre as variadas formas letradas de comunicação e informação circulantes na sociedade. Segundo - criador de sentidos - entender como diferentes tipos de textos e de tecnologias operam. Terceiro - transformador - modificar, recriar, aplicar outros designers no que foi aprendido e quarto e último princípio - analista crítico - entender que tudo que dito e estudado é fruto de seleção prévia e criteriosa das fontes.

Os autores (2012), aponta os movimentos pedagógicos que devem ser considerados no momento do planejamento para que ocorra o trabalho de alfabetização funcional na perspectiva da pedagogia dos multiletramentos: prática situada; instrução aberta; enquadramento crítico e prática transformada.

Prática situada refere ao projeto didático de imersão em práticas das culturas do estudante e dos gêneros e *designs* disponíveis para essas práticas, relacionando-as com outras, de outros espaços culturais (ROJO; MOURA, 2012). Já, a instrução aberta remete a análise sistemática e consciente das práticas vivenciadas e dos gêneros e *designs* comuns aos estudantes e de seus processos de produção e de recepção.

O enquadramento crítico trata da interpretação dos contextos sociais e culturais de circulação e produção de *designs* e enunciados com o intuito de produzir uma prática transformadora, pela via da recepção ou da produção/distribuição.

Na seção seguinte apresentaremos o blog como construto de um ambiente virtual de aprendizagem.

AMBIENTES VIRTUAIS DE APRENDIZAGEM

Os ambientes virtuais de aprendizagem (AVAs), têm sido amplamente utilizados por instituições educativas e empresas para responder uma demanda educacional de formação inicial e aperfeiçoamento profissional (MESSA, 2010). Pereira, Schimitt e Dias (2007, p. 9), afirmam que “[...] a educação baseada na web está incentivando a utilização desses ambientes virtuais como apoio ao ensino presencial e como modalidade única de ensino-aprendizagem”.

Assim, os AVAs, espaços on-line de ensino-aprendizagem colaborativos, abertos e

intuitivos, estruturados de forma flexível, assíncronas e síncronas, que agregam ferramentas digitais com a finalidade de potencializar a produção e difusão do conhecimento são utilizados na educação presencial e na educação a distância.

Na educação presencial, os AVAs, auxiliam as etapas do processo pedagógico, planejamento e avaliação; na organização e apresentação do material didático; comunicação individual e coletiva com professores e colegas; utilização de simuladores e realidade aumentada, construção, apresentação, edição e atualização de conteúdo.

Nessa perspectiva, propomos *Blog*, ciberdiários, webdiários ou *weblogs* para hospedar a proposta de curso de formação continuada de professores dos anos iniciais do ensino fundamental na perspectiva da Pedagogia dos Multiletramentos.

A escolha pelo blog se deu por ser uma das “[...] práticas contemporâneas de escrita *online*, onde usuários comuns escrevem sobre suas vidas privadas, sobre suas áreas de interesse ou sobre aspectos da cultura contemporânea” (LEMOS, 2010, p. 3).

Uma das grandes vantagens de trabalhar com o *blog* está na praticidade da linguagem digital e por não depender de nenhum conhecimento especializado de programação para que seja produzido.

A interface para a criação de um *blog* é simples e exige do usuário apenas um conhecimento básico dos programas de navegação na *Internet*. À linguagem implica em textos curtos, dinâmicos e estruturas sucintas e a possibilidade de inserir imagens, vídeos, áudio mostra a convergência das mídias e estimula a produção de material.

PRÁTICAS ALFABETIZADORAS NA PERSPECTIVA DOS MULTILETRAMENTOS: O BLOG COMO AMBIENTE VIRTUAL DE APRENDIZAGEM DOCENTE

A proposta de curso de formação de professores dos anos iniciais do ensino fundamental tem como proposito criar condições para a construção de uma educação contextualizada e consoante com as especificidades da sociedade vigente.

O processo formativo iniciado neste curso, para ser completo, deve fazer parte do plano de trabalho do professor. Dessa forma, garantirá aos estudantes do ciclo de alfabetização as competências e habilidades necessárias para o desenvolvimento das aprendizagens.

O curso tem como direcionamento pedagógico mobilizar práticas da cultura digital, diferentes linguagens, mídias e ferramentas digitais para expandir as formas de produzir sentidos (nos processos de compreensão e produção), aprender e refletir sobre o mundo e realizar diferentes projetos autorais (BRASIL, 2017, p. 87).

Nesse contexto, o objetivo geral é desenvolver mídias (vídeo, áudio, animação e jogos) relacionadas à mediação de práticas pedagógicas voltadas para o ensino da Matemática e como objetivos específicos: refletir sobre a prática, agregando novos conhecimentos sobre a alfabetização matemática; construir projetos pedagógicos

interdisciplinares, tendo como eixo central o letramento matemático e utilizar materiais didáticos, literatura e tecnologias educacionais digitais para o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem no ciclo de alfabetização.

A competência a ser desenvolvida pelo docente é aplicar as tecnologias digitais no processo de ensino/aprendizagem no ciclo de alfabetização, por meio de metodologias ativas que estimulem a resolução de situações-problema, além do desenvolvimento do raciocínio lógico-matemático.

A proposta está compreendida em quatro etapas: o jogo e o desenvolvimento do raciocínio lógico-matemático; o jogo e a resolução de situações-problema; o jogo e a geometria e o jogo e o tratamento da informação, situado na plataforma blogspot do Google, nomeada como Alfabetização Matemática nos Anos Iniciais. Todas as orientações de estudo, materiais e atividades serão disponibilizadas nesse cenário virtual de aprendizagem.

Para ter acesso ao blogspot cada estudante receberá um *login* e senha. Assim, poderão postar as atividades, interagir com os colegas e tutor, além de propor inovações para o ensino da Alfabetização Matemática. A avaliação de aprendizagem, acontecerá a partir da interação entre professores, cursistas educadores e outros colegas, através das mais variadas atividades propostas como: fórum, mensagens em geral, criação de imagens e vídeos, além de proporcionar em espaços apropriados dentro do blog, links para os estudantes ultrapassarem as barreiras colocando-os externamente em outras ferramentas, perfazendo assim um mecanismo de ensino e aprendizagem rico em materiais e oportunidades de Alfabetização Matemática nos Anos Iniciais.

Os critérios gerais de avaliação são: participação ativa nas discussões com argumentos e conteúdos consistentes sobre o eixo estudado nos fóruns e chats; desenvolvimento de conteúdo digital na área de alfabetização matemática.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O livre acesso à informação e a comunicação, por meio das tecnologias digitais, têm reconfigurado o processo ensino-aprendizagem, apontando para a necessidade de ressignificar saberes e práticas docentes com o intuito promover um aprendizado consoante com a realidade do educando.

Apesar das variadas opções que a web 2.0 proporciona para produção, reprodução e difusão de conteúdo, ainda existe uma barreira nesse novo modo de ensinar e aprender que é a inclusão/aceitação do professor ao uso desta ferramenta, pois, “de nada adiantam as potencialidades comunicacionais favoráveis ao nosso tempo, se o professor se encontra alheio ao que se passa no atual cenário sociotécnico” (Santos, 2015, p. 137).

Sublinhamos que a qualidade do processo educativo mediado por ambientes de aprendizagem depende de elementos como: interação dos estudantes; proposta pedagógica desenhada de acordo com o perfil da turma; materiais didáticos de qualidade;

estrutura e formação adequada de professores, tutores, monitores e equipe técnica, além das ferramentas e recursos e tecnológicos utilizados no ambiente.

Portanto, a *web* é um espaço colaborativo, adaptativo e de convergência de mídias, mas, não necessariamente constitui novas formas de ensinar e aprender. Para que o uso das tecnologias digitais represente novas e inovadoras formas de aquisição e produção de conhecimento no espaço escolar é necessário que o professor proponha metodologias participativas e colaborativas, faça a mediação entre a tecnologia digital, o educando e a informação de forma crítica.

REFERÊNCIAS

BRASIL, **Lei de Diretrizes e Bases**. Lei nº 9.394/66, de 20 de dezembro de 1996.

_______. Ministério da Educação. CNE/CEB**. Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Brasília, 2013.

_______. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. **Pró-Letramento**: Programa de Formação Continuada de Professores dos Anos/Séries Iniciais do Ensino Fundamental: alfabetização e linguagem. Ed. rev. e ampl. incluindo SAEB/Prova Brasil matriz de referência/ Secretaria de Educação Básica. Brasília, 2008.

______. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: história e geografia. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_______. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: Língua Portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1997.

________. Presidência da República. Casa Civil. **Lei nº 11.274 de 6/02/2006** – Dispõe sobre a duração mínima de nove anos para o Ensino Fundamental com matrícula obrigatória a partir dos seis anos.

_______. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Ensino fundamental de nove anos**: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. A infância e sua singularidade [Sônia Kramer]; organização Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento. – Brasília : Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/ensifund9anobasefinal.pdf

_______. **Parecer CNE/CEB nº 4/2008**: Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2008/pceb004_08.pdf.

_______. Presidência da República. Casa Civil. **Emenda Constitucional Nº 59**, de 11 de novembro de 2009. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivilL03/...Emendas/Emc/emc59.htm.

_______. Conselho Nacional de Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 anos. Resolução CNE/CEB nº 7, de 14 de dezembro de 2010. Brasília, **Diário Oficial da União**, 2010. Disponível: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007_10.pdf

______ . Ministério da Educação. **Planejando a Próxima Década**: conhecendo as 20 Metas do Plano Nacional de Educação. Ministério da Educação/Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino (MEC/Sase): Brasília, DF, 2014. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/docman/junho-2013-pdf/13309-20metas-pne-lima/file

_______. **Base Nacional Comum Curricular**: Educação Infantil e Ensino Fundamental. Brasília: MEC/ Secretaria de Educação Básica, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/ BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf

_______. MEC. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: Introdução. Brasília: MEC/SEF, 1997.Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf

_______. MEC. Secretaria de Educação Básica. **Programa Mais Alfabetização**: plataforma de desenvolvimento profissional. 2018. Disponível em: https://maisalfabetizacao.caeddigital.net

_______. Portaria nº 142, de 22 de fevereiro de 2018. Institui o programa Mais Alfabetização. Brasília: **Diário Oficial da União**, 2018. Disponível em: http://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/ Kujrw0TZC2Mb/content/id/66351154/do2-2019-03-11-portaria-sei-n-122-de-21-de-fevereiro-de-2019-66351003

________. Portaria nº 366, de 29 de abril de 2019. Estabelece as diretrizes de realização do Sistema Nacional da Educação Básica (SAEB) no ano de 2019. Brasília: **Diário Oficial da União**, 2019. Disponível em: http://www.in.gov.br/web/dou/-/portaria-n%C2%BA-366-de-29-de-abril-de-2019-86232542

DELORS, J. **Educação**: um tesouro a descobrir. São Paulo: Cortez, DF: MEC/UNESCO, 2010. Disponível em: http://unesdoc.unesco.org/images/0010/001095/109590por.pdf. Acesso em 28 mar. 2018.

FERNANDES, C. **Avaliação do Ciclo de Alfabetização**: mitos e fatos. Rio de Janeiro: TVE Brasil, Boletim do Programa Salto para o Futuro, nov. 2012. Disponível em: https://cdnbi.tvescola.org.br/ contents/document/publicationsSeries/12044009-EEAvaliacaoAlfabetizacao.pdf. Acesso: em 04 maio 2019.

FREIRE, P. **A pedagogia do oprimido.** 59. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015. 107 p. Disponível em: <http://www.dhnet.org.br/direitos/militantes/paulofreire/paulo_freire_pedagogia_do_oprimido.pdf>. Acesso em: 20 out. 2017.

LEMOS, A. **Cibercultura**: tecnologia e vida social na cultura contemporânea. 5. Ed. Porto Alegre: Sulina, 2010.

LÉVY, P. **CIBERCULTURA**. São Paulo: Editora 34 Ltda, **1999**.

MESSA, W. C. Utilização de ambientes virtuais de aprendizagem – AVAs: a busca por uma aprendizagem significativa. **Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distânci**a, v. 9, 2010, p. 1-46. Disponível em: http://www.abed.org.br/revistacientifica/Revista_PDF_ Doc/2010/2010_2462010174147.pdf. Acesso em 11 abr. 2018.

MATUI, J. **Construtivismo**: teoria construtivista sócio-histórica aplicada ao ensino. São Paulo: Moderna, 2005.

PEREIRA, A. T. C.; SCHMITT, V.; DIAS, M. R. A. C. Ambientes Virtuais de Aprendizagem. In: PEREIRA, A. T. C. (Org.). **Ambientes Virtuais de Aprendizagem em Diferentes Contextos**. Rio de Janeiro: Ciência Moderna, 2007, p. 2-22. Disponível em: http://www.pucrs.br/ciencias/viali/tic_literatura/artigos/ava/2259532.pdf. Acesso em 11 abr. 2018.

ROJO, R.; MOURA, E. **Multiletramentos na escola.** São Paulo: Parábola, 2012.

SANTOS, E. A mobilidade cibercultural: cotidianos na interface educação e comunicação. **Em Aberto**, v. 28, n. 94, 2015.

VYGOTSKI, L. **A formação social da mente.** São Paulo: Livraria Martins Fontes Editora Ltda., 1984. Tradução de: Martins Fontes. Disponível em: <http://www.egov.ufsc.br/portal/sites/default/files/vygotsky-a-formac3a7c3a3o-social-da-mente.pdf>. Acesso em: 25 nov. 2017.

CAPÍTULO 8

EDUCAÇÃO INCLUSIVA E O ENSINO DE CIÊNCIAS EM DISCUSSÃO

Data de aceite: 01/03/2021
Data de submissão: 18/12/2020

Natálie Bianca da Silva
Graduanda do curso de Ciências Biológicas do Instituto de Ciências Exatas e Naturais (ICENP) da Universidade Federal de Uberlândia.
Ituiutaba-MG
http://lattes.cnpq.br/6261940308963724

Ana Paula Romero Bacri
Professora doutora do Curso de Ciências Biológicas do Instituto de Ciências Exatas e Naturais (ICENP) da Universidade Federal de Uberlândia.
Ituiutaba-MG
http://lattes.cnpq.br/7556677377654681

RESUMO: A sociedade não pode negligenciar o direito à Educação da pessoa com deficiência, o que implica na urgente e emergente necessidade da promoção de uma reflexão formativa para o professor da Educação Básica em exercício e àqueles ainda em formação. Pensando nisso, essa pesquisa aborda a temática da Educação Inclusiva e o Ensino de Ciências, suas conquistas e dificuldades, por meio do pensar o como promover o Ensino de Ciências na perspectiva da Educação Inclusiva, objetivando verificarmos como está sendo realizadas as práticas educativas pedagógicas com ênfase em ciências, no ensino regular com alunos Necessidades Educacionais Especiais (NEE´s). Para tanto, optou-se por uma pesquisa bibliográfica junto à base de dados "Periódicos CAPES" com o filtro de busca por assunto de "Educação Inclusiva e Ensino de Ciências". As produções encontradas foram submetidas ao processo de triagem para identificação das pesquisas cujo foco seja o Ensino de Ciências e suas práticas pedagógicas inclusivas. Da triagem foram selecionados 10 artigos, os quais foram lidos na integra e analisados. A partir desse estudo constatamos que a maioria das pesquisas aponta para o despreparo do professor de Ciência e a sua dificuldade em lidar com a inclusão devida.

PALAVRAS - CHAVE: Educação Inclusiva, Ensino de Ciências, Formação docente.

INCLUSIVE EDUCATION AND SCIENCE TEACHING IN DISCUSSION

ABSTRACT: Society cannot neglect the right to education of people with disabilities, which implies the urgent and emerging need to promote a formative reflection for the current Basic Education teacher and those still in formation. Thinking about this, we approached in this research the theme of Inclusive Education and Science Teaching, its achievements and difficulties, through thinking about how to promote Science Teaching from the perspective of Inclusive Education, aiming to verify how the educational practices are being carried out. pedagogical studies with emphasis in science, in regular education with students with Special Educational Needs (SEN). Therefore, we opted for a bibliographic search with the "CAPES Periodicals" database with the subject search filter of "Inclusive Education and Science Teaching". The productions found were submitted to the screening process to identify research

focused on Science Teaching and its inclusive pedagogical practices. From the screening, 10 articles were selected, which were read in full and analyzed. From this study we found that most research points to the unpreparedness of the science teacher and his difficulty in dealing with due inclusion.
KEYWORDS: Inclusive Education, Science Teaching, Teacher Education.

INTRODUÇÃO

O Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), por meio da Pesquisa Nacional de Saúde (PNS) de 2013, divulgou que 6,2% da população brasileira possui alguma deficiência. O relatório da pesquisa traz dados sobre deficiência intelectual (0,8%), física (1,3%), auditiva (1,1%) e visual (3,6%), sendo que uma mesma pessoa apresentou mais de uma deficiência concomitantemente. Todas essas pessoas têm os mesmos direitos civis que indivíduos neurotípicos, condição de igualdade estabelecida pela lei de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/ 2015), a qual traz em seu artigo 4º que "Toda pessoa com deficiência tem direito à igualdade de oportunidades com as demais pessoas e não sofrerá nenhuma espécie de discriminação". Isso inclui a Educação, no tocante ao acesso e a permanência à escola. Devendo as instituições se organizarem para atendê-las nas especificidades de sua condição.

Desse modo, as escolas são espaços sociais inclusivos e defendemos que a Educação seja inclusiva. Mas, não uma inclusão marcada pela efetivação da matricula da pessoa com deficiência na escola e seguida de uma exclusão das atividades escolares justificada por falta de adaptação dos espaços ou práticas. E, nessa perspectiva, entendemos que os profissionais da Educação, entre eles os professores, devem buscar formas de capacitação profissional que os preparem para a realidade que já chegou às escolas. De acordo com as Notas Estatísticas do Censo Escolar 2018 (INEP, 2019), houve aumento no número de matrículas de pessoas com deficiências incluídas nas classes comuns da Educação Básica de 87,1% de 2014 para 92,1% em 2018. O número de estudantes com deficiência matriculados em salas comuns da Educação Básica já ultrapassa 600 mil, isso implica na necessidade e relevância de pesquisas que coloquem em discussão não somente a temática da Educação Inclusiva, mas também sua interface com as especificidades das áreas de conhecimento. E, é nesse recorte, que esta pesquisa se insere ao propor um estudo sobre o Ensino de Ciências e a Educação Inclusiva.

Dessa maneira, com o presente estudo objetivamos verificar como está sendo realizadas as práticas educativas pedagógicas com ênfase em ciências, no ensino regular da Educação Básica, com alunos Necessidades Educativas Especiais (NEE's).

Portanto, esta é uma pesquisa de cunho bibliográfico, com o levantamento de trabalhos acadêmicos sobre a "Educação Inclusiva no Ensino de Ciências". Utilizamos a plataforma dos Periódicos CAPES como base de dados. O resultado da busca dos trabalhos produzidos no período de 2010 a 2019 trouxe um total de 137 publicações.

O primeiro passo foi a leitura dos resumos dos trabalhos, posterior exclusão daqueles que não se referiam ao Ensino de Ciências. Como o recorte dessa pesquisa é a Educação Inclusiva no Ensino de Ciências, preferencialmente com investigação focada em uma prática educativa inclusiva procedemos à triagem, a qual ao ser findado resultou em 10 artigos para leitura na íntegra e análise qualitativa. Assim, produzimos o quadro 1 que traz a relação dos artigos considerados e sua temática:

TÍTULO	AUTORES	TEMÁTICA
Panorama Inclusivo na Perspectiva do Ensino de Ciências em Escolas de Nível Fundamental da Cidade de Codó – Maranhão	MARQUES, C.V.V.C.O. COELHO, E.T.A.	Necessidade de um olhar crítico para som as práticas pedagógicas, para que a mesma atenda as necessidades educativas especiais dos alunos com deficiência.
Educação Inclusiva, Ensino de Ciências e Linguagem Científica: Possíveis Relações	BENITE, A.M.C. BENITE, C.R.M. VILELA-RIBEIRO, E.B.	Necessidade de transformação da escola para a inclusão desses alunos
Ensino de Ciências Biológicas: materiais didáticos para alunos com necessidades educativas especiais	STELLA, L.F. MASSABNI, V.G.	É preciso a reforma na pratica pedagógica para uma maior valorização e aprendizado da diversidade dentro de sala.
Trajetória da Formação de Professores de Ciências para Educação Inclusiva em Goiás, Brasil, sob a ótica de participantes de uma rede colaborativa	PEREIRA, L.L.S. BENITE, C.R.M. PADILHA, J.C. MENDES, M.L. VILELA-RIBEIRO, E.B. BENITE, A.M.C.	Práticas pedagógicas como um importante instrumento na Educação Inclusiva.
TÍTULO	AUTORES	TEMÁTICA
Sobre a Educação Inclusiva na Formação de Professores de Ciências: a tessitura dos currículos praticados	VILELA-RIBEIRO, E.B. BENITE, A.M.C.	Adequação da prática pedagógica.
Análise do Processo Inclusivo em uma Escola Estadual no Município de Bauru: a voz de um aluno com deficiência visual	OLIVEIRA LIPPE, E. de SOUZA ALVES, F. PIRES DE CAMARGO, E.	A necessidade de repensar sobre o processo de ensino dado pelos professores em suas praticas pedagógicas
Material Didático para Ensino de Biologia: Possibilidades de Inclusão	VAZ, J.M.C. *et al.*	As práticas pedagógicas incluindo os materiais didáticos devem sempre atender as necessidades especiais.
A construção da Escola Inclusiva a partir da Consultoria Técnica Especializada.	CARNEIRO, R.U.C.	Adequação das práticas pedagógicas de modo que se adequam as necessidades de inclusão de todos
Educação de surdos: relato de uma experiência inclusiva para o ensino de ciências e biologia	ROCHA, L.R.M. *et al*	A necessidade de apoio com recursos pedagógicos para tornar mais fácil as práticas educativas

Educação Inclusiva e a Formação de Professores de Ciências: o papel das universidades federais na capacitação dos futuros educadores	OLIVEIRA, M. L. ANTUNES, A.M. ROCHA, T.L. TEIXEIRA, S.M.	Capacitação dos alunos da graduação para lidar com a educação inclusiva, sabendo gerenciar sua pratica pedagógica, adequando às necessidades

Quadro 1: Relação dos Artigos que Compõem o *Corpus* de Pesquisa.

Fonte: Base de dados Periódicos CAPES.

Percebemos com o levantamento das temáticas que a preocupação com práticas pedagógicas para a realização de uma Educação Inclusiva é presente em diversas instituições de Educação. Fato relevante, pois em virtude das políticas públicas, melhores abordagens terapêuticas, orientação médica direcionada cada vez mais estudantes com deficiência têm conseguido avançar em seus estudos.

Outro ponto comum às pesquisas é a afirmação da necessidade de adequação das práticas pedagógicas à necessidade educativa, postura que favorece à inclusão do estudante com deficiência uma vez que este é visto em sua condição como um sujeito de direito.

Percebemos o movimento dos cursos de formação de professores seja inicial ou continuada de preparar os docentes para o trabalho inclusivo nas escolas. Entretanto, a diversidade de abordagens não implica em esgotamento do tema. Pelo contrário, o levantamento evidencia a Educação Inclusiva no Ensino de Ciências como um campo de pesquisa, ainda, pouco explorado.

A leitura dos artigos permitiu o estabelecimento de uma relação inicial entre o enfoque atribuído às práticas educativas exploradas nas pesquisas, conforme podemos observar pelo quadro 2:

Tom da Prática Educativa	Deficiência
Preocupação relacionado a formação docente.	Geral
Recursos para esses alunos aprenderem o conteúdo.	Geral
Importância da reflexão e redirecionamento.	Geral
Utilização de recursos didáticos em alto relevo.	Visual
Uso de recursos didáticos e a necessidade de contratação de interpretes em sala de aula.	Auditiva

Quadro 2: Enfoque das Práticas Educacionais Exploradas nas Pesquisas de Educação Inclusiva no Ensino de Ciências.

Fonte: da autora.

Dos 10 artigos analisados verificamos a prevalência de 5 enfoques para as práticas pedagógicas: relativo à formação docente, aprendizagem do conteúdo, focadas na reflexão e redirecionamento (adequação), recursos didáticos táteis e contratação de interpretes de LIBRAS. A maioria das pesquisas promove reflexões voltadas para uma discussão generalista para a Educação Inclusiva, não focando em alguma deficiência específica. Quando o artigo articula a discussão por meio de uma deficiência específica, estas ficaram centradas nas deficiências visuais e auditivas. As deficiências intelectuais não aparecem nas discussões.

Os artigos apresentados no quadro dois, analisamos que apenas dois artigos falavam sobre praticas educativas especiais para apenas duas deficiências. O pesquisador Rocha (2015) vai discutir sobre o grande avanço da inclusão da disciplina Língua Brasileira de Sinais LIBRAS na matiz curricular do curso de graduação, a partir da Lei LIBRAS 10.436/2002, o mesmo afirma que é serio necessária a contratação de um interprete de LIBRAS no ensino regular para atender a necessidade de inclusão de alunos, pois mesmo com a instalação da lei, os professores precisam de auxilio dentro de sala, para que juntos, eles possam trabalhar materiais pedagógicos que facilitara a formação do aluno.

A autora Oliveira Lippe (2012) traz discussões relacionado de como o professor pode ajudar os alunos com deficiência visual, e expõe suas ideias e uma dessas ideias será a utilização de materiais didáticos em alto relevo, e afirma que a participação do professor na elaboração de propostas curriculares, sendo assim sua participação de extrema importância para garantir ao aluno o dever de aprender e ter noção de mundo como todos.

Já no restante dos artigos, analisamos os artigos lidos na integra, e pode-se perceber que os mesmos não relacionam nenhum tipo de práticas educativas dentro de determinado tipo de deficiência. Trazendo apenas reflexões importantes de como podemos melhorar as práticas educativas, abordando que devemos pensar e criticar sobre o que estão fazendo para que de fato tanto para a os alunos na graduação, quanto para professores como a proposta acadêmica esta abordando a questão da educação inclusiva na formação desses profissionais. Hoje sabemos que para a inclusão de deficientes, houve um pequeno avanço em relação a surdos, mas não há mais disciplinas que inclui todos os tipos de deficiência. Para tornar o processo de inclusão um pouco mais próximo da realidade, os professores buscam muitas vezes cursos extras curriculares sobre a inclusão. Acreditando que a dificuldade em executar o processor de inclusão esteja na falta de preparação desses profissionais e futuros profissionais.

Dessa forma, ao tratar do ensino praticado no estado de Goiás, a pesquisadora Ribeiro (2015) aponta para os avanços na área da educação inclusiva, os quais começaram nos anos de 1970. Época em que o tema explorava a integração das pessoas com necessidades especiais, separando salas onde só se tinha alunos NEE´s (classes especiais) nas escolas básicas públicas, com intuito de separar dos alunos do ensino regular. No ano de 1990, marca a história da educação especial, onde acontece uma

conferência mundial dada pela UNESCO falando como assunto principal de Escola para Todos, causando revolução quatro anos depois (1994) e acontece a conferencia sobre necessidades educativas especiais, partindo para o princípio de igualdade de direitos e o respeito às diferenças. Ministério da Educação.

De acordo com os estudos realizados por Vilela-Ribeiro, Benite e Stella (2015) houve um importante avanço na área da Educação Inclusiva, por meio da implementação da LDB n° 9.394 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) em 1996. Na mesma linha, Oliveira (2012) afirma que essa lei começa a assegurar as pessoas com deficiência o direito de permanência no ensino regular garantindo a eles um sistema de ensino capaz de assegurar suas necessidades educacionais especiais, o que inclui os cuidados pedagógicos relativos às escolhas de métodos, adequações de currículos, técnicas, recursos educativos e organizações especificas. Em 2005 a lei n° 5.626, obriga a inclusão da disciplina de LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais) nos cursos de licenciatura Ferreira (2019), o que apesar de ser componente curricular obrigatório, ainda, não impactou na realidade inclusiva das escolas brasileiras e não dispensa a presença de um profissional interprete para o aluno surdo.

Mesmo com a lei LDB 9394/96 sendo implantada, podemos observar que muitas escolas estão escassas de estrutura para lidar com a EI (Educação Inclusiva), como: falta de estruturas físicas para alunos com deficiências, falta de recursos, professores despreparados não sabendo lidar com as diferenças em sala de aula, salas de aulas com superlotação, preconceitos da sociedade em geral, exclusão social, a não dominação de LIBRAS, ausência ou distanciamento de serviços de apoio ao aluno e professor, entre outros.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pode-se perceber que a falta de capacitação profissional, atinge diretamente os alunos com necessidades especiais, causando má formação no seu currículo, deficiência nas disciplinas causando assim barreiras dificultando esse aluno de buscar mais conhecimentos, pois geralmente esse aluno se sente incapaz de realizações pessoais por causa de sua deficiência.

E a importância do ensino de ciências é justamente mostrar para esses alunos que eles serão capazes de realizarem quaisquer tipos de atividade social, e sua “deficiência” deverá ser apenas um detalhe importante diante a seu sonho. E para essas reflexões acontecerem é preciso que ele se sinta como os outros alunos sem deficiência, para que não se sinta excluídos e incapaz de realizar seus sonhos.

É importante que os professores busquem a capacitação fora da graduação para que ele faça a diferença na vida desses alunos, sabendo lidar com eles de forma adequada sem estereótipos ou exclusão do mesmo. Precisamos refletir e redirecionar sobre as praticas

pedagógicas nesse âmbito, para oferecer um ensino de qualidade a todos os alunos com necessidades especiais, e tornar cada vez mais a importância de discutir e solucionar esses problemas, pois acredito que quando esses alunos passarem a atingir ainda mais o ensino superior atingindo seus sonhos, vamos sentir orgulho do nosso trabalho e vamos provar que todas as pessoas são capazes de realizar seus sonhos, basta serem muito bem instruídas.

Com base nas relações sobre a pratica pedagógica os autores que abordam a importância da discussão sobre como esses professores estão sendo formados, quais são os tipos de dificuldade que esta sendo encontrada para a execução da pratica educativa, e como poderíamos abordar essa questão no ensino regular. Isso tudo para que o professor possa lidar com esses alunos, para que o a Educação Inclusiva seja de fato inclusiva, sem muitas lacunas a serem resolvidas, como os autores trazem.

Em relação às praticas educativas, pode analisar que os autores ditados trás apenas reflexões, de que os alunos devem aprender independente de suas dificuldades. Com isso devemos não apenas ficar neste circulo de discussões e reflexões, agora devemos entrar cada vez mais nesse meio, trazendo pesquisas em casa área das deficiências, para que possam surgir novos modelos de educação.

A falta de pesquisas mais aprofundadas na área de cada deficiência e a forma de aprendizagem, influencia na questão da pratica educativa, onde o professor não sabe como ministrar sua aula incluindo aquele aluno com necessidades especiais.

REFERÊNCIAS

BENITE, A. M.C.; BENITE, C.R.M.; VILELA RIBEIRO, E.B. **Educação inclusiva, ensino de Ciências e linguagem científica: possíveis relações.** Capes, Santa Maria. v. 28, n. 51, p. 83-92, 2015. Disponível em: https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/7687. Acesso em: 10. Out. 2019

BRASIL, Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência – LEI 13.146/2015. Secretaria Geral da Presidência da República. Brasília: DF, 2015.

BRASIL, Ministério da Educação. **Censo Escolar 2018 Notas Estatísticas.** Brasília, DF, 2019.

CARNEIRO, Relma Urel Carbone**. A CONSTRUÇÃO DA ESCOLA INCLUSIVA A PARTIR DA CONSULTORIA TÉCNICA ESPECIALIZADA.** Id online**.** Araraquara, v. 3, n. 10, p 151- 166, 2009. Disponível em: https://periodicos.fclar.unesp.br/tes/article/viewFile/9558/6322. Acesso em: 10.out. 2019.

FERREIRA STELLA, Larissa; MASSABNI, Vânia Galindo. **Ensino de Ciências biológicas: materiais didáticos para alunos com necessidades educativas especiais.** Capes, Bauru, v. 25, n. 2, p. 353-374, 2019. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1516-73132019000200353&script=sci_arttext&tlng=pt. Acesso em 12. Out.2019.

IBGE. **PESQUISA NACIONAL DE SAÚDE**: 2013: ciclos de vida : Brasil e grandes regiões, Coordenação de Trabalho e Rendimento. - Rio de Janeiro : IBGE, 2015.

MALINOSKY C. DA ROSA, Fernanda; BARALDI, Ivete Maria. **O uso de narrativas (auto)biográficas como uma possibilidade de pesquisa da prática de professores acerca da Educação (Matemática) Inclusiva.** Capes. Rio Claro (SP), v. 29, n. 53, p. 936-954, dez. 2015. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-636X2015000300936&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em 11. Out.2019.

OLIVEIRA LIPPE, Eliza; de Souza Alves, Fabio; PIRES DE CAMARGO, Eder. **Análise do processo inclusivo em uma escola estadual no Município de Bauru: a voz de um aluno com deficiência visual.** Capes, Belo Horizonte, v.14, n. 02, p. 81-94, 2012. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/epec/v14n2/1983-2117-epec-14-02-00081.pdf. Acesso em 09. Out. 2019.

OLIVEIRA, Mayara Lustosa. Et al. **Educação inclusiva e a formação de professores de ciências: o papel das universidades federais na capacitação dos futuros educadores**. Capes, Belo Horizonte , v.13, n.03, p.99-117, 2011. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1983-21172011000300099&script=sci_abstract&tlng=pt acesso em: 11. Out. 2019.

PEREIRA, L. L. S. *et al*. **Trajetória da formação de professores de ciências para educação inclusiva em Goiás, Brasil, sob a ótica de participantes de uma rede colaborativa**. Capes, Bauru S. v. 21, n. 2, p. 473-491, 2015. Disponível em: DOI: http://dx.doi.org/10.1590/1516-731320150020013. Acesso em: 09.out.2019.

VIEIRA CARVALHO OLIVEIRA MARQUES, Clara Virgínia; AUSTRÍACO COELHO, Evene Thais. **Panorama inclusivo na perspectiva do ensino de ciências em escolas de nível fundamental da cidade de Codó – Maranhão**. Revista udesco. maranhão, v. 12 ,n. 3 ,p. 226-254, 2016. Disponível em: http://www.revistas.udesc.br/index.php/arteinclusao/article/view/8458. Acesso em: 10. Out.2019

VILELA RIBEIRO, Eveline Borges; BENITE, Anna Maria Canavarro. **Alfabetização científica e educação inclusiva no discurso de professores formadores de professores de ciências**. Capes, Bauru, v. 19, n. 3, p. 781-794, 2013. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1516-73132013000300016&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em 11.out.2019.

VILELA RIBEIRO, Eveline Borges; BENITE, Anna Maria Canavarro. **Sobre a educação inclusiva na formação de professores de Ciências: a tessitura dos currículos praticados.** Capes, Maringá, v. 33, n. 2, p. 239-245, 2011. Disponível em: file:///C:/Users/JUNINHO/Downloads/DialnetSobreAEducacaoInclusivaNaFormacaoDeProfessoresDeCi-4864682.pdf. Acesso em: 12. out. 2019.

CAPÍTULO 9

NECESSIDADE DA FORMAÇÃO DOCENTE: POSSIBILIDADES NA QUALIFICAÇÃO DOS DOCENTES COM A PLATAFORMA EDMODO

Data de aceite: 01/03/2021
Data de submissão: 18/12/2020

Álvaro Gonçalves de Barros
IFRJ – Instituto Federal do Rio de Janeiro – Campus Arraial do Cabo
Campos dos Goytacazes – RJ
http://lattes.cnpq.br/4043047779323650

Marianna de Carvalho
IFRJ – Instituto Federal do Rio de Janeiro – Campus Arraial do Cabo
Cabo Frio – RJ
http://lattes.cnpq.br/3204934448602432

Thiago dos Santos Souza
IFRJ – Instituto Federal do Rio de Janeiro – Campus Arraial do Cabo
Cabo Frio – RJ
http://lattes.cnpq.br/5426234122698947

Virgínia Azevedo Carvalho
IFRJ – Instituto Federal do Rio de Janeiro – Campus Arraial do Cabo
Cabo Frio - RJ

RESUMO: O presente estudo abordou a importância da capacitação de docentes perante as constantes inovações proporcionadas pelas Tecnologias da Informação e Comunicação. Foi verificado alguns pontos que impactam tal qualificação e, neste sentido, verificou-se a Rede Social EDMODO como uma ferramenta que possibilite opções concretas de uso para a qualificação docente. Através de referencial teórico e discussões com discentes da Pós-Graduação Lato Sensu em Tecnologias Digitais Aplicadas ao Ensino, do IFRJ Campus Arraial do Cabo, concluiu-se a viabilidade da utilização do recurso para o emprego na capacitação e qualificação dos docentes de forma continuada.

PALAVRAS - CHAVE: Edmodo, Qualificação Docente, Capacitação, Tecnologia, Ensino

NEED FOR TEACHING TRAINING: POSSIBILITIES IN THE QUALIFICATION OF TEACHERS WITH THE EDMODO PLATFORM

ABSTRACT: The present study addressed the importance of training teachers in view of the constant innovations provided by Information and Communication Technologies. It was verified some points that impact such qualification and, in this sense, the EDMODO Social Network was verified as a tool that allows concrete options of use for the teacher qualification. Through theoretical framework and discussions with students of the Lato Sensu Graduate Program in Digital Technologies Applied to Education, at the IFRJ Campus Arraial do Cabo, the feasibility of using the resource for employment in the training and qualification of teachers on an ongoing basis was concluded.

KEYWORDS: Edmodo, Teacher Qualification, Training, Technology, Teaching.

1 I INTRODUÇÃO

A evolução da tecnologia transformou a sociedade nos últimos anos, um novo mundo, o

ciberespaço, consolidou-se no cotidiano criando um universo virtual, na qual as pessoas passaram a se conectar e vivenciar um novo paradigma de vida, muitas vezes espelhando esse mundo real no virtual e vice-versa. Barros e Souza (2016) contribuem quando afirmam sobre o avanço concreto da Tecnologia da Informação e Comunicação, as chamadas TICs, das redes digitais, do ciberespaço e da cibercultura, cada vez mais presente na vida das pessoas. Ainda afirmam que há uma mistura entre o virtual e o real com possibilidades assíncronas que levam a ultrapassar as limitações do tempo e do espaço.

Vivendo em uma realidade cada vez mais tecnológica, tendo os indivíduos inseridos constantemente em um mundo digital, gerações mais novas que lidam com as tecnologias com extrema facilidade, a necessidade de transformações, principalmente quando se aborda os processos de ensino e aprendizagem, passa a ser uma constante para os docentes de todos os níveis, porém, muitas vezes, tais atualizações e qualificações necessárias para que docentes possam lidar com toda essa mudança é algo que precisa ultrapassar muitas barreiras, principalmente pelo fato de, a maioria dos professores e professoras do Brasil trabalharem em mais de uma escola, levando a uma jornada dupla em sala de aula, fora os demais requisitos que a profissão exigem fora desta, como planejamento de aulas, etc.

A linha pedagógica tradicional já não atende mais às demandas de uma sala de aula. Entendendo os professores como imigrantes e os alunos como nativos digitais, conforme aponta Prensky (2001) e o Piscitelli (2007), entre outros, se torna visível a necessidade de capacitações e qualificações dentro da formação docente, que insira o professor dentro da atual realidade dos discentes e que seja uma formação continuada para que o ensino não fique engessado.

Ainda em Oliveira e Oliveira (2012), afirmam que uma capacitação e qualificação adequada às novas tecnologias para os docentes, oferecendo experiências pedagógicas a estes com as mesmas características que será necessário ofertar aos discentes é fundamental, para que possa proporcionar uma formação em consonância com a sociedade conectada.

Devido a essa realidade se torna complicado, ou quase impossível, para o profissional que já trabalha no sistema de ensino realizar cursos presenciais, e o uso das novas tecnologias para a formação continuada desses professores pode ser uma ferramenta de grande valia, tanto para o crescimento profissional do mesmo, quanto para a melhoria no ensino. Neste sentido, este estudo buscou investigar se o uso das tecnologias digitais e das plataformas de ensino, no caso o EDMODO, surge como uma alternativa para ofertar cursos e demais projetos de qualificação para docentes, ampliando as suas possibilidades de estudo para além do espaço presencial.

2 | METODOLOGIA DO ESTUDO

Este estudo fez uma análise da utilização da plataforma EDMODO como

ferramenta das tecnologias digitais para a qualificação e capacitação docente. Para o seu desenvolvimento foi realizado um levantamento com discentes do curso de Pós-Graduação Lato Sensu em Tecnologias Digitais Aplicadas ao Ensino, do Instituto Federal do Rio de Janeiro, Campus Arraial do Cabo. Os discentes envolvidos na pesquisa são professores e professoras de escolas públicas, municipais e estaduais, da Região dos Lagos, cidades de Cabo Frio, São Pedro da Aldeia, Arraial do Cabo e, também, de escolas particulares destas mesmas localizações, onde vivenciam diariamente todos os desafios dos processos de ensino e aprendizagem em um cenário de tecnologia e gerações conectadas. Como foco do estudo, também foi feito um levantamento teórico em Barros e Souza (2016), Prensky (2001), Piscitelli (2007), Silva e Lima (2014), Oliveira e Oliveira (2012), entre outros, na busca da resposta ao questionamento levantado.

3 | DESENVOLVIMENTO DO ESTUDO

A Plataforma EDMODO vem sendo adotada por alguns docentes do Curso de Pós-Graduação Lato Sensu em Tecnologias Digitais Aplicadas ao Ensino do Instituto Federal do Rio de Janeiro – Campus Arraial do Cabo, como uma forma de ampliar o espaço da sala de aula, possibilitando que os discentes aumentem as suas possibilidades de ensino e aprendizagem sobre as TICs. Tal utilização despertou interesse de discentes na pesquisa sobre a plataforma dentro de um conceito para qualificação de docentes.

Oliveira e Oliveira (2012) apontam que as redes sociais possuem foco em entretenimento, porém há possibilidades de uma utilização educacional. Entretanto, também afirmam que uma rede social educacional permite uma interação entre os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem de forma muito mais direta e focada, afirmando que o EDMODO é uma Rede Social Educacional por atender às características citadas.

Souza (2014) afirma que o EDMODO é uma Rede Social para professores e alunos, onde salas de aula virtuais podem ser criadas e os discentes podem ser alocados neste espaço, podendo, assim, o docente desenvolver diversas propostas de atividades e ter uma interação entre todos os envolvidos no processo pedagógico para a construção do conhecimento.

Sendo considerada uma Rede Social Educacional, a utilização do EDMODO permite que vários aspectos relevantes nos processos de ensino e aprendizagem sejam utilizados no processo da construção do conhecimento, como a disponibilização de conteúdos, relação e interação entre discentes e docentes, aplicação de tarefas, exercícios, questionários e demais mecanismos de consolidação do objeto de estudo pretendido, possibilitando a expansão da sala de aula, disponibilização de aulas *online*, criação e oferta de cursos e qualificação para as mais diversas modalidades e segmentos.

Ao buscar um entendimento sobre o aspecto didático-pedagógico da Rede Social EDMODO, Maricato (2012) contribui ao afirmar que proporciona uma pedagogia dinâmica,

permitindo uma construção do conhecimento de forma interativa, colaborativa cooperativa e autônoma.

Ao utilizar um software para ofertar qualificação para docentes com o subsídio dos recursos computacionais, através da internet, com acesso disponibilizado a partir de qualquer lugar, em qualquer dia e hora, este necessita ter uma usabilidade de fácil entendimento, proporcionando ao usuário um entendimento e motivação no uso do mesmo. É preciso que o docente que esteja em um processo de qualificação e capacitação tenha vontade de buscar o conhecimento, de se conectar, de interagir com os envolvidos no processo pedagógico e com os objetos de estudo disponibilizados. Neste sentido, a Rede Social EDMODO possibilita estas demandas ao ser utilizada para fins educacionais, de treinamento, qualificação e capacitação.

Souza (2014) aponta na sua pesquisa sobre a utilização do EDMODO que 85% das respostas de um primeiro grupo pesquisado sobre a utilização do ambiente *online* de aprendizagem foram positivas, que a Rede Social Educativa é de fácil utilização e os envolvidos nos cursos propostos não relataram quaisquer problemas no acesso e manuseio dos recursos, enquanto no segundo grupo pesquisado as respostas positivas chegaram a 70%. Ao questionar aos dois grupos se o emprego da Rede Social EDMODO é uma boa plataforma de trabalho, 95% reportaram que a ferramenta proporciona uma boa experiência na utilização.

Como preocupação para utilização do EDMODO na qualificação de docentes, é preciso que se analise continuamente a participação dos mesmos como discentes em seu processo de capacitação, verificando sua motivação, os problemas que podem surgir e os mecanismos de solução dos mesmos. Sobre este aspecto, Silva e Lima (2014), reforçam eu seu artigo ao afirmar que durante a oferta de capacitação continuada em Língua Espanhola com a utilização do recurso, percebeu-se a crescente motivação dos professores que estavam cursando, porém que algumas dificuldades foram encontradas, principalmente a insegurança de alguns docentes na utilização do recurso de TIC para sua qualificação, mas que foram superadas facilmente, chegando a um ponto onde, no final do curso, os docentes que estavam nesta situação em sua capacitação já começavam a preparar suas próprias propostas de cursos e planejamento de atividades dentro do próprio ambiente.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

É fato que docentes vêm enfrentando diariamente desafios perante seus alunos e alunas no que tange a utilização e o emprego de recursos de Tecnologia da Informação e Comunicação. Discentes das gerações novas manuseiam os recursos de forma natural, empregando estes nos seus processos pedagógicos com extrema facilidade, questionando e exigindo dos docentes um acompanhamento que, muitas vezes, estes não possuem ou não se sentem capacitados para tal. Paralelamente a isto, a falta de oferta de capacitação

para que estes docentes possam se atualizar é uma constante e, muitas vezes, quando há tais possibilidades de qualificação, estas estão além das possibilidades dos mesmos estarem presentes, principalmente pela extrema carga horária de trabalho enfrentada continuamente por estes profissionais a educação.

A utilização da própria TIC para buscar a solução deste problema segue consolidando-se diariamente. Neste sentido, os apontamentos feitos neste estudo levam a uma conclusão que a plataforma Rede Social Educativa EDMODO pode ser utilizada como uma forma de disponibilização para cursos, treinamentos e capacitações para docentes de forma síncrona ou assíncrona, ampliando os espaços de ensino e aprendizagem, tão necessários para permitir aos docentes uma ampliação das oportunidades de se qualificar. Conclui-se que o EDMODO atende aos requisitos necessários para sua utilização, na qual, até mesmo, caso surjam algumas dificuldades, estas podem ser atacadas facilmente para sua solução. Trata-se de um recurso dentro da própria Tecnologia da Informação e Comunicação que permite um espaço para qualificação docente para os novos desafios pedagógicos em uma sociedade altamente conectada.

REFERÊNCIAS

BARROS, Álvaro G. de. SOUZA, Carlos H. Medeiros. **A Internet de Todas as Coisas e a Educação: possibilidades e oportunidades para os processos de ensino e aprendizagem.** Revista Científica LinkSciencePlace. DOI 10.17115. 2016. Disponível em: http://revista.srvroot.com/linkscienceplace/index.php/linkscience-place/article/view/249. Acesso em: 11/08/2019.

MARICATO, Deise T. **EDMODO e suas potencialidades na educação como ambiente virtual de aprendizagem**. Porto Alegre: UFRGS, 2010. Disponível em: http://pt.scribd.com/doc/92741073/EDMODO-E-SUAS-POTENCIALIDADES-NAEDUCACAO-COMO-AVA. Acesso em: 07/08/2019.

OLIVEIRA, Francisco K., OLIVEIRA, Orlando S.. **EDMODO**: **Uma Rede Social Educacional**. 4º Simpósio de Hipertexto e Tecnologias na Educação. UFRGS, 2012. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/283506024_EDMODO_UMA_REDE_SOCIAL_EDUCACIONAL. Acesso em: 11/08/2019.

PISCITELLI, Alejandro. **Nativos Digitales**. Buenos Aires, 2007.

PRENSKY, Marc. **Digital Natives, Digital Immigrants**. NCB University Press, Vol. 9 No. 5, October, 2001.

SILVA, Sandra A. A. LIMA, Deise C. P.. **O USO PEDAGÓGICO DA REDE SOCIAL EDMODO**: **Formação continuada de professores de língua espanhola e a socialização do conhecimento**. Cadernos PDE. UFPR, 2014. Disponível em: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/produ-coes_pde/2014/2014_ufpr_lem_artigo_sandra_aguera_alcova_silva.pdf. Acesso em: 10/08/2019.

SOUZA, Aguinaldo G. **EDMODO, Uma Rede Social Educacional**: **Análise das Questões de Responsividade de Interface e Uso**. 25ª Jornada Nacional do GELNE. Natal-RN, 2014. Disponível em: https://www.academia.edu/11000530/Edmodo_uma_rede_social_educacional. Acesso em: 10/08/2019.

CAPÍTULO 10

ANÁLISE À INSTITUCIONALIZAÇÃO DA NOÇÃO DE COMPETÊNCIAS PARA APERFEIÇOAMENTO DOS TRABALHADORES DO PODER JUDICIÁRIO GOIANO

Data de aceite: 01/03/2021

Adriano José da Silva Santos
Mestrando no Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica Instituto Federal de Goiás (IFG), Campus Anápolis.

Guenther Carlos Feitosa de Almeida
Professor no Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica Instituto Federal de Goiás (IFG), Campus Anápolis.

RESUMO: Este artigo propõe uma investigação e análise da institucionalização da noção de competências para o aperfeiçoamento dos trabalhadores do Poder Judiciário goiano, consoante à Política Nacional de Formação e Aperfeiçoamento dos Servidores do Poder Judiciário, instituída pela Resolução nº 192/2014, do Conselho Nacional de Justiça (CNJ). O problema de pesquisa constitui a compreensão de como é a formação continuada institucionalizada por competências e direcionada aos servidores do Poder Judiciário goiano? Para tanto, aplicou-se a metodologia de pesquisa qualitativa de natureza exploratória descritiva das normativas inerentes ao judiciário goiano (Resolução CNJ nº 192/2014, Lei n. 17.663/2012, Resolução TJGO n. 14/2012). No referencial teórico McClelland (1973), Boyatzis (1982), Spencer, L. M. & Spencer, S. M. (1993), Parry (1996), autores estadunidenses que tomaram a noção de competências à lógica da psicologia comportamental — e, ainda, os autores franceses Le Boterf (1997) e Zarifian (1999), que na perspectiva sociológica refletiram sobre o profissionalismo e as mutações no mundo do trabalho. E, ainda, os autores brasileiros, Kuenzer (1999), Ramos (2002), Saviani (2005), que propuseram discutir à Educação, em específico a Educação Profissional, sob o limiar da teoria-histórica-critica, fundando suas reflexões à luz da sociologia do trabalho, tomando o trabalho como princípio educativo na perspectiva da emancipação do trabalhador. Ao fim, compreendida como é a formação e o aperfeiçoamento sob a lógica das competências, constitui objetivo geral a elaboração do produto educacional que contenha uma proposta de formação continuada que amplie o horizonte de possibilidades e alcance a omnilateralidade na formação dos trabalhadores do judiciário goiano.
PALAVRAS - CHAVE: Competências. Formação continuada. Histórico-Crítico-Social

ABSTRACT: This article proposes an investigation and analysis of the institutionalization of the notion of competences for improvement of the workers of the Judicial Branch of Goiás, in accordance with the National Policy of Training and Improvement of the Servants of the Judiciary, instituted by Resolution nº 192/2014, of the National Council of Justice (CNJ). The research problem is the understanding of how continuing training is institutionalized by competences and directed to civil servants Judiciary power in Goiás? To this end, the qualitative research methodology exploratory descriptive of the norms inherent to

the judiciary in Goiás (CNJ Resolution 192/2014, Law n. 17,663 / 2012, TJGO Resolution no. 14/2012). In the McClelland theoretical framework (1973), Boyatzis (1982), Spencer, L. M. & amp; Spencer, S. M. (1993), Parry (1996), American authors who took the notion of competencies to the logic of behavioral psychology - and, still, the French authors Le Boterf (1997) and Zarifian (1999), who in the sociological perspective reflected on professionalism and changes in the world of work. And yet, the Brazilian authors, Kuenzer (1999), Ramos (2002), Saviani (2005), who proposed to discuss Education, specifically Professional Education, under the threshold of historical-critical-theory, basing its reflections in the light of the sociology of work, taking the work as an educational principle from the perspective of worker emancipation. In the end, understood as the formation and the improvement under the logic of the competences, constitutes general objective the elaboration of the educational product that contains a training proposal that broadens the horizon of possibilities and reaches omnilaterality in the formation of judicial workers from Goiás.
KEYWORDS: Skills. Ongoing training. Historical-Critical-Social.

1 I INTRODUÇÃO

A noção de competências para a formação e o aperfeiçoamento profissional dos trabalhadores não é nenhuma novidade. Existem inúmeros registros históricos datados desde o final do século XV, até o presente. Com efeito, paralelamente, ela, ganha forma e impulso à medida que cresce o processo de industrialização para a produção e reprodução do sistema capitalista, que foi fortemente difundido nos Estados Unidos e na França. Ademais, inerente ao seu movimento à intrínseca relação às áreas de estudo da Psicologia Comportamental, da Sociologia do Trabalho, da Educação e da Administração.

Interessa-nos, destacar, as discussões no campo da Educação, em específico, na Educação Profissional, particularmente, a formação continuada no âmbito das organizações públicas. Haja vista que estas organizações têm defendido que a adoção do modelo das competências, constitui construto para o planejamento, desenvolvimento e execução de políticas internas alinhadas as estratégias institucionais, com a finalidade de alcançar melhores resultados nas organizações.

Zarifian (1999) aponta que a abordagem das competências é signatária das transformações sociais que ele denomina “as mutações do mundo do trabalho e das competências”:

> [...] para compreender plenamente o que está em jogo com a emergência do modelo da competência, parece nos necessário fazer mais uma retrospectiva histórica a respeito, simultaneamente, da materialidade do trabalho, “o que consiste trabalhar” e da maneira de representá-lo e de garantir a sua avaliação (como, na empresa, é visto o trabalho? O que é avaliado? O que se identifica como trabalho?). Essas questões só podem ser apreciadas levando-se em conta longos períodos de tempo, pois as próprias mutações do trabalho produzem efeitos em escala de dezenas de anos. Concentrar-se apenas na conjuntura é correr um risco enorme (Zarifian, 1999, p. 36).

Zarifian (1999) explicita que a abordagem reunia características essenciais "*Instaura uma separação entre dois objetos e, em seguida, organiza a reunião desses dois objetos separados,, trabalho e o trabalhador."*

> [...] O trabalho: é definido como um conjunto de operações elementares de transformação da matéria que se pode objetivar, descrever, analisar, racionalizar, organizar e impor nas oficinas (Zarifian, 1999, p. 37).

> [...] O trabalhador: é o conjunto de capacidades que são compradas no mercado de trabalho e mobilizadas para realizar uma parte das operações. O que importa no trabalhador não é sua personalidade, seus sentimentos, seus conhecimentos pessoais, sua capacidade de iniciativa, mas o conjunto de capacidades para realizar operações que a gerência da fábrica lhe pede que execute, e a disciplina para executá-la tal como determinado (Zarifian, 1999, p. 38).

Por essa abordagem, temos — *"o trabalho, de um lado, e o trabalhador, do outro — e estes devem ser reunidos".* Portanto, o posto de trabalho seria apenas um local para essa reunião e, as tarefas apenas uma lista de operações que o trabalhador deveria realizar.

Nesse sentido, Zarifian (1999), defende a ideia de que seria fundamental superar a concepção do trabalhador como um "melhor portador de capacidades", sobretudo, para executar tarefas, pautadas na ideia de "destreza manual, habilidade gestual, força física e resistência". Partindo dessas duas premissas, e considerando o estudo empreendido pelo Centro de Estudos e Pesquisas sobre as Qualificações – (Cereq), Zarifian (op. ci.), criou uma modelo de Gestão de Recursos Humanos (GRH), denominado "competência".

Para Zarifian (1999) a competência constituiria uma ação prática empregada em situações sobrepostas aos conhecimentos adquiridos pelo indivíduo.

> [...] Foi à convergência com evoluções semelhantes, que ocorriam em outros setores da indústria - como a química - que permitiu, mais do que a situação particular da indústria moveleira, considerar a hipótese da emergência de um "modelo da competência", que, na época, provinha principalmente de uma transformação nos julgamentos avaliativos das direções e dos responsáveis por essas empresas, mas que já vinha acompanhadas de modificações "potenciais" e desejadas nas práticas de GRH (Zarifian, 1999, p. 23).

Dito isso, o Conselho Nacional de Justiça (CNJ) destaca que nas últimas décadas:

> [...] tanto as organizações privadas como as públicas têm sofrido inúmeras mudanças no sistema tradicional de gestão de pessoas. Observam-se investimentos na migração de um modelo burocrático para um modelo de administração pública gerencial, com valores relacionados à produtividade, orientação a resultados e descentralização, além de eficiência e competitividade. A Administração Pública tem vivido esse período de valorização do servidor público, buscando a qualificação e a capacitação para afinar-se às necessidades sociais. E é nesse contexto que as instituições públicas vivem uma nova realidade organizacional, em que os conhecimentos devem estar alinhados à coordenação do comportamento de seus membros.

> Isso faz com que haja a necessidade de adoção de um modelo mais integrado e voltado para a excelência, respeitando-se as particularidades de cada esfera. Nessa dinâmica, a gestão por competências (GPC) é imprescindível ao alcance da qualidade e eficiência do serviço público. Esse modelo gerencial propõe-se a orientar esforços para planejar, captar, desenvolver e avaliar, nos diferentes níveis da organização e das pessoas que dela participam as competências necessárias à consecução dos objetivos organizacionais (Guia de Gestão por Competências no Poder Judiciário, 2016, p. 8).

Pelo Decreto Federal nº 9.991/2019, nos artigos 1º e 2º, temos o seguinte:

> Art. 1º Este Decreto dispõe sobre a Política Nacional de Desenvolvimento de Pessoas - PNDP, com ***o objetivo de promover o desenvolvimento dos servidores públicos nas competências necessárias*** à consecução da excelência na atuação dos órgãos e das entidades da administração pública federal direta, autárquica e fundacional (Decreto Federal nº 9.991/2019, **grifo nosso).**

> Art. 2º São instrumentos da PNDP: I - o Plano de ***Desenvolvimento*** de Pessoas - PDP; II - o relatório anual de execução do PDP; III - o Plano Consolidado de Ações de ***Desenvolvimento***; IV - o relatório consolidado de execução do PDP; e V - os modelos, as metodologias, as ferramentas informatizadas e as trilhas de ***desenvolvimento***, conforme as diretrizes estabelecidas pelo órgão central do Sistema de Pessoal Civil da Administração Federal - SIPEC. Parágrafo único. Caberá ao órgão central do SIPEC dispor sobre os instrumentos da PNDP fundacional (Decreto Federal nº 9.991/2019, **grifo nosso).**

Frente a isso, o Conselho Nacional de Justiça (CNJ) órgão do Poder Judiciário brasileiro, no uso de suas prerrogativas constitucionais para controle da atuação administrativa e financeira do Poder Judiciário, *instituiu à Política Nacional de Formação e Aperfeiçoamento dos Servidores do Poder Judiciário, pela Resolução nº 192/2014*, definindo a estratégia nacional para o desenvolvimento técnico profissional dos servidores do judiciário.

No artigo 2º da Resolução nº 192/2014, consta a definição de "competências", e nesta, diz o seguinte:

> Competência é o conjunto de ***conhecimentos, habilidades e atitudes*** necessárias ao desempenho das funções dos servidores, visando ao alcance dos objetivos estratégicos dos órgãos do Poder Judiciário. E o desenvolvimento de competências o processo de aprendizagem orientado para ***o saber, o saber fazer e o saber ser***, na perspectiva da estratégia organizacional. (Art. 2º, da Resolução n.º 192/2014, **grifo nosso**).

Observamos que definição de "competências" do Conselho Nacional de Justiça (CNJ), muito se aproxima do discurso estadunidense, representada principalmente, pelos estudos de McClelland (1973), Boyatzis (1982), Spencer, L. M. & Spencer, S. M. (1993), Parry (1996) que tomam a noção de competências à lógica da psicologia comportamental, para onde a competência corresponderia a uma característica subjacente ao indivíduo para o desempenho de uma tarefa determinada em uma situação também determinada.

Ademais, serão consideradas as pautas da psicologia comportamental caminhou em paralelo ao processo de desenvolvimento capitalista, faz todo sentido, acrescentar a essa a discussão, os autores Le Boterf (1997), Zarifian (1999), que fomentaram o debate francês refletindo sobre o profissionalismo e as mutações no mundo do trabalho, numa perspectiva sociológica para desvelar a hegemonia capitalista e evidenciar as nuances que afetam a qualidade de vida e expropria dos trabalhadores a sua força de trabalho.

E, finalmente, as reflexões dos autores brasileiros, Kuenzer (1999), Ramos (2002), Saviani (2005), que à luz da sociologia do trabalho e da educação, em específico da educação profissional, fundada na teoria-histórica-critica, tomando o trabalho como princípio educativo na perspectiva da emancipação do trabalhador, contrariando à lógica do capital e em superação à visão utilitarista ao imobilismo pedagógico ultrapassando as tendências crítico-reprodutivista das competências para o desempenho de atividades e alcance de resultados.

2 | FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O termo "competência" possui origem latina "competens", sendo cunhando originalmente na língua francesa para referir-se à outorga conferida a uma determinada instituição para dirimir sobre assunto determinado ou realizar atividade específica. Essa conotação jurídica, ainda é aceita nos dias atuais, quando se refere à competência que possui determinada instância, para no limite territorial ou, da matéria, agir em determinada situação. A partir do século XVIII, o valor semântico restrito à linguagem jurídica, foi resignificado no plural "competências" e, associada à ideia de capacidade individual.

Acrescentam-se a discussão as contribuições de Victor Della-Vos que diz o seguinte:

> [...] que para adequá-la às suas novas funções, ao invés de imitar a estrutura das escolas politécnicas dos países mais desenvolvidos, submete-as a uma crítica severa e elabora uma sistemática de ensino para formação do técnico em todos os níveis — do artífice ao engenheiro (Bryan, 1992, p. 260).

Para a formação do aprendiz, Della-Vos propôs que ela seria realizada por meio da experiência prática do trabalho racional, considerando quatro diretrizes:

> (1) *a aprendizagem deve se processar no menor tempo possível; (2) facilitar a supervisão do desenvolvimento gradual dos alunos; (3) fornecer ao estudo dos trabalhos práticos o caráter de uma profunda e sistemática aquisição do conhecimento; (4) possibilitar demonstração do progresso, de cada aluno, a qualquer momento* (Bryan, 1992, p. 265, **grifo nosso**).

A proposta de Della-Vos foi considerada revolucionária porque considerou a aprendizagem profissional foi considerada revolucionária, sendo divulgada em diversos eventos mundiais e em diversos outros países (Viena, 1876, Filadélfia, 1878, Paris 1893)

Aos poucos a formação do aprendiz foi apropriada pela organização científica do

trabalho de Frederick Winslow Taylor:

> [...] o sistema de Taylor foi construído centrado na ideia de "tarefa", ou seja, no princípio de que todo trabalho deveria ser cuidadosamente planejado com antecedência por um corpo técnico segundo o critério da eficiência econômica. Dando estatuto de cientificidade à eficiência econômica, a tarefa é, para Taylor, a emanação da razão e, enquanto, tal, ocupa lugar acima de qualquer disputa política (Idem, Ibidem).

Balzan (2014) destaca que as ideais de Taylor foram recebidas com exaltação na Rússia da pós-revolução de 1917:

> [...] o discurso administrativo imbricou-se com o pedagógico a legitimação de seu novo modelo organizacional baseado na disciplina objetiva é buscada na ciência do engenheiro e na prática consagrada socialmente do professor (Bryan, 1992, p. 356-357).

> [...] a rígida programação de jornada de trabalho, eliminando seus "poros" ao máximo, preconizada por Taylor, visa não só ao aumento da exploração da força de trabalho as também constitui um poderoso artifício para impedir que os trabalhadores produzam autonomamente, um saber que possam utilizar como meio de defesa contra investidas da direção (Bryan, 1992, p. 385).

As ideias de Taylor alicerçaram as práticas para a decomposição do plano de trabalho em unidades menores, sendo, posteriormente, aplicadas aos engenheiros de produção na forma de tarefa. Portanto, aos poucos o modelo foi assumindo objetividade e cientificidade sendo considerado um método escolar e neutro por ter características do meio administrativo (Balzan, op. cit.)

> [...] a história do trabalho, no último século, revela o taylorismo multifacetário, concretizado pela produção e reprodução das atividades produtivista, embora travestido e incorporado aos modismos da gestão do trabalho, embelezado como novo e arrojado em termos de administração, voltado a uma sociedade em processo de constantes mudanças. Estas ocorreram porque o modo de produção capitalista neoliberal concebe a necessidade de transformações nas condições técnicas e sociais do processo de trabalho, transformações que obedecem aos objetivos da redução dos custos na produção de mercadorias (Silva, 2005, p.47)

Balzan (2010) revela que ao longo da história o paradigma criado por Taylor sofreu inúmeras críticas e mudanças. O surgimento neoliberalismo econômico impulsionou rapidamente o modelo Taylorista tornando-o mais presente e, a ele, foram incorporando novidades, tal qual, qualidade total, o redesenho de processos, o atendimento voltado ao cliente, à constituição de times multifuncionais, e, claro, a institucionalização da gestão por competências e criação da universidade corporativa.

Passsenando pela história, Dal Rosso (2008), delineia que aos longo dos tempos os trabalhadores tem experimentado uma sucessão de mudança. Inicia com a Revolução

Industrial, a partir de meados dos séculos XVIII e XIX, na sequência, surgimento, consolidação e esgotamento dos modelos de administração taylorista, fordismo e toyotismo, ao final do XIX até o século XX.

Segundo Deluiz (2001), a origem do termo "competência" subjaz à crise estrutural do capitalismo decorrente do esgotamento dos modelos taylorista/fordista de produção, da crescente concentração de capitais, da hipertrofia financeira provocada pela internacionalização do capital que culminaram na desregulamentação dos mercados e da força de trabalho pela resistência dos trabalhadores ao trabalho repetitivo, rígido e fragmentado.

Segundo Fleury & Fleury (2001), no mesmo ano, nos Estados Unidos, o psicólogo McClelland, logo após a publicação do seu artigo *"Testing for competence rather than intelligence"*, traduzido para *"Testando a competência e não a inteligência"*. Ao definir competência como, "[...] *competência é uma característica subjacente a uma pessoa que casualmente é relacionada com o desempenho superior na realização de uma tarefa em uma determinada situação"*. McClelland iniciou entre psicólogos e administradores americanos um amplo debate sobre assunto.

Boyatzis (1982), no livro, "*The competent Manager*", ao analisar o perfil dos gerentes, definiu competência definida como uma característica subjacente de um indivíduo que está causalmente relacionada à obtenção de um desempenho eficaz ou superior em um trabalho. Ressaltou que é a característica subjacente, o que diferencia sua definição em relação a muitas outras descrições sobre competências.

Para (Spencer, L. M.; Spencer, S. M., 1993). haveria ainda para competência dois subagrupamentos:

> Competências profissionais — o conhecimento e as habilidades necessárias para o desempenho bem-sucedido no trabalho e; competências pessoais — motivos, características e autoconceitos individuais necessários para o desempenho bem-sucedido no trabalho (Spencer, L. M.; Spencer, S. M., Johns Willey. 1993, grifo nosso).

Nessa abordagem o psicólogo Scott B. Parry atribuiu à competência a seguinte definição:

> Um agrupamento de conhecimentos, habilidades e atitudes correlacionadas, que afeta parte considerável da atividade de alguém, que se relaciona com seu desempenho, que pode ser medido segundo padrões preestabelecidos e, que pode ser melhorado por meio de treinamento e desenvolvimento (Parry, 1996, p. 193).

Em paralelo ao debate norte-americano que repercutiu na grande difusão das competências nos Estados Unidos, ocorreu na Europa, precisamente, na França, o adensamento teórico e a reflexão aprofundada acerca das competências e do profissionalismo, motivada em grande parte pela insatisfação dos trabalhadores com o

mundo do trabalho, agravado pelo descompasso entre as necessidades das organizações e a formação dos trabalhadores para a indústria (Fleury e Fleury, 2001).

O discurso francês contestou à abordagem estadunidense sintetizada nos "*conhecimentos, habilidades e atitudes*", sobretudo, por acreditar que uma síntese comportamental não daria conta das competências que um indivíduo deveria mobilizar diante de uma situação profissional, mutável e complexa. Compreendeu qque o indivíduo diante um contexto específico de trabalho, deveria ser capaz de combinar conhecimentos, experiências e capacidades. No qual a competência não poderia ser reduzida ao "*saber como*", pois ela seria um conjunto de aprendizagens sociais e, um "*saber agir*" voluntário e responsável (Teixeira, op. cit. **grifo nosso**).

Os autores franceses Le Boterf e Zarifian enriquecimento a discussão de maneira conceitual e empírica e contribuíram com novas perspectivas e enfoques. Le Boterf (1997) ao analisar o cenário das indústrias francesas declarou que o conceito de competência que acompanhava o profissionalismo só ganharia destaque no decorrer dos anos 1980, pois na década de 70, predominava a noção de qualificação, e o termo competência se quer fora mencionado no Vocabulário de Psicologia, publicação destacada a época por Pieron.

Para Le Boterf (1997):

> As noções de competência e de profissionalismo parecem mais adaptadas à gestão da mobilidade profissional do que àquela de qualificação, mais apropriada a um contexto de estabilidade das profissões. A produção não é mais ou não será mais o que era. Ela deverá incorporar uma parcela crescente de inteligência para fazer frente às exigências de renovação, de reatividade, de flexibilidade e de complexidade. Para ser competitivo, deve-se investir na inteligência. Cada vez mais, são os serviços e a inteligência que fazem a diferença entre as empresas. As normas de custo e de qualidade tornam-se comparáveis graças à automatização, e é o investimento nas competências que permite manter uma vantagem competitiva duradoura (ibid. p. 11).

Para Zarifian (1999), a emergência das competências foi relativamente simples, ocasionada por um terreno sujeito a turbulência e incertezas, provocada por uma crise generalizada, onde as empresas buscavam, literalmente, superá-la, *"[...] dando a volta por cima*" (Zarifian, op. cit., **grifo nosso**). Portanto, a razão dela estava vinculada ao controle quantitativo realizado pelas máquinas-ferramentas, ao aumento da complexidade para a produção flexível e a busca constante pela qualidade e diversificação dos produtos para atendimento dos clientes.

Por fim, Le Bortef (1995) e Zarifian (2001) apresentam perspectivas que reforçam o caráter polissêmico atribuído à competência e a qualificação, estando ambos subsumidos ao pensamento econômico derivado da abordagem industrial capitalista, para onde as competências foram pensadas como recurso para aumentar os níveis de eficiência nas operações executadas pelos trabalhadores nas linhas de produção.

Note-se que a *instituiu à Política Nacional de Formação e Aperfeiçoamento dos*

Servidores do Poder Judiciário, pela Resolução nº 192/2014, se apropria da noção de competências para formação e aperfeiçoamento dos servidores numa lógica de organização em rede. Para onde à noção de competências no judiciário assevera que o desenvolvimento do conjunto de *conhecimentos, habilidades e atitudes* deve priorizar o desempenho das funções dos servidores e ser orientado para processos de aprendizagem que promovam *o saber, o saber fazer e o saber ser*, na perspectiva da estratégia organizacional.

Neste ato normativo definiu uma estratégia nacional para o desenvolvimento técnico profissional dos servidores do judiciário, considerando os objetivos estratégicos do Poder Judiciário de desenvolver conhecimentos, habilidades e atitudes dos magistrados e servidores, aprovados pela Resolução CNJ n. 70, de 18 de março de 2009, que foi revogada pela Resolução CNJ nº 198, de 01/07/2014, que dispõe sobre o Planejamento e a Gestão Estratégica no âmbito do Poder Judiciário, vigente trouxe as seguintes disposições:

> Art. 1º Instituir a Estratégia Nacional do Poder Judiciário para o sexênio 2015/2020 – Estratégia do Judiciário – aplicável aos tribunais indicados nos incisos II a VII do art. 92 da Constituição Federal e aos Conselhos da Justiça, nos termos do Anexo, sintetizada nos seguintes componentes: a) Missão; b) Visão; c) Valores; d) Macrodesafios do Poder Judiciário. Parágrafo único. Os atos normativos e as políticas judiciárias emanados do CNJ serão fundamentados, no que couber, na Estratégia Nacional do Poder Judiciário (DJE/CNJ n° 114, de 3/07/2014, p.4-7; 16-19).

No que tange a Estratégia Nacional do Poder Judiciário para o sexênio 2015–2020, ela reflete os seguintes componentes:

> Missão do Poder Judiciário – Realizar Justiça. Fortalecer o Estado Democrático e fomentar a construção de uma sociedade livre, justa e solidária, por meio de uma efetiva prestação jurisdicional. Visão do Poder Judiciário – Ser reconhecido pela sociedade como instrumento efetivo de justiça, equidade e paz social. Ter credibilidade e ser reconhecido como um Poder célere, acessível, responsável, imparcial, efetivo e justo, que busca o ideal democrático e promove a paz social, garantindo o exercício pleno dos direitos de cidadania. Atributos de valor para a sociedade: Credibilidade Celeridade; Modernidade; Acessibilidade; Transparência e Controle Social; Responsabilidade; Social e Ambiental; Imparcialidade; Ética; Probidade; Macrodesafios do Poder Judiciário; Efetividade na prestação jurisdicional; Garantia dos direitos de cidadania; Combate à corrupção e à improbidade administrativa; Celeridade e produtividade na prestação jurisdicional; Adoção de soluções alternativas de conflito; Gestão das demandas repetitivas e dos grandes litigantes; Impulso às execuções fiscais, cíveis e trabalhistas; Aprimoramento da gestão da justiça criminal; Fortalecimento da segurança do processo eleitoral; Melhoria da Gestão de Pessoas; Aperfeiçoamento da Gestão de Custos; Instituição da Governança Judiciária; Melhoria da Infraestrutura e Governança de TI; Os atos normativos e as políticas judiciárias emanados do CNJ serão fundamentados, no que couber, na Estratégia Nacional do Poder Judiciário (Estratégia Nacional do Poder Judiciário, 2015–2020, elaborada a partir da Resolução n. 198/2014, DJE/CNJ n° 114, de 3/07/2014, p.4-7; 16-19).

Pela Estratégia Nacional vê-se a reafirmação da missão e visão institucional do Poder Judiciário. E nos macrodesafios assinalou grandes temas e eixos norteadores que apontam para os problemas centrais que deverão ser enfrentados pelo Poder Judiciário. Por conseguinte, os macrodesafios abordam promovem o olhar institucional dos elementos constituintes à gestão administrativa e financeira, e, externos a temas mais amplos como o acesso à justiça e a celeridade dos serviços prestados à sociedade.

3 | PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Aplica-se a essa pesquisa as disposições constantes em Chizzotti (2014), quanto à abordagem qualitativa para pesquisas relacionadas ao comportamento humano e social.

> A abordagem qualitativa parte do fundamento de que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito. O conhecimento não se reduz a um rol de dados isolados, conectados por uma teoria explicativa; o sujeito-observador é parte integrante do processo de conhecimento e interpreta os fenômenos, atribuindo-lhes um significado. O objeto não é um dado inerte e neutro; está possuído de significados e relações que sujeitos concretos criam em suas ações. (CHIZZOTTI, 2014, p.78).

Sobre a abordagem qualitativa de natureza exploratória, Prodanov e Freitas (2013), explicitam o seguinte:

> As pesquisas descritivas são, juntamente com as pesquisas exploratórias, as que habitualmente realizam os pesquisadores sociais preocupados com a atuação prática. Em sua forma mais simples, as pesquisas descritivas aproximam-se das exploratórias, quando proporcionam uma nova visão do problema. Em outros casos, quando ultrapassam a identificação das relações entre as variáveis, procurando estabelecer a natureza dessas relações, aproximam-se das pesquisas explicativas. (PRODANOV E FREITAS, 2013, p. 53).

O levantamento de dados secundários utilizou as plataformas eletrônicas, especificamente analisou o artigo 1º, incisos I a IV, da Resolução nº 14/2012 do TJGO, que estabeleceu o Programa Permanente de Capacitação dos Magistrados e Servidores do Poder Judiciário do Estado de Goiás, e, ainda, nos termos do § 4º do art. 8º da Lei art. 16 da Lei n. 17.663/2012 que instituiu o Plano de Carreira dos Servidores do Poder Judiciário de Goiás. E, ainda, a Resolução CNJ nº 192/2014, e outras resoluções do CNJ, correlatas.

Gamboa (2012, p.75), ressalta que os estudos que investigam processos de produção em educação, exigem a identificação do paradigma epistemológico que o fundamenta.

Ademais, paradigma poderia ser compreendido como:

> [...] modelo do qual procedem às tradições coerentes de investigação científica [...] fonte de instrumentos [...] Princípio organizador capaz de governar a própria percepção [...] um novo modo de ver e de revelar enigmas

> [...], permitindo ver seus componentes de uma nova forma [...] determinantes de grandes áreas de experiência [.’.] (Masterman,1979, p.77)

Gamboa (1996) para a formação de teorias, instrumentos e reconhecimento de métodos, tem-se:

> A formação do pesquisador não pode restringir-se ao domínio de algumas técnicas de coleta, registro e tratamento dos dados. As técnicas não são suficientes, nem constituem em si mesmas uma instância autônoma do conhecimento científico. Estas têm valor como parte dos métodos. O método, ou o caminho do conhecimento é mais amplo e complexo. Por sua vez, um método é uma teoria de ciência em ação que implica critérios de cientificidade, concepções de objeto e de sujeito, maneiras de estabelecer essa relação cognitiva e que necessariamente remetem a teorias de conhecimento e a concepções filosóficas do real. Essas diversas concepções dão suporte às diversas abordagens utilizadas nas construções científicas e na produção de conhecimentos. (Sánchez Gamboa, 1996, p. 7).

Ao pesquisador cabe à identificação de paradigmas epistemológica, significa tomar o objeto da produção do conhecimento e, analisá-la à luz de pressupostos filosóficos, teóricos e metodológicos.

Para Kuenzer (1999) a multiplicidade de paradigmas educacionais decorre do desenvolvimento das formas de produção capitalista.*“[...] se constituem, historicamente, a partir das mudanças que ocorrem no mundo do trabalho e das relações sociais”, tendo como eixo orientador os paradigmas de produção*” (1999, p. 121, **grifo nosso**).

O que pode ser justificado em:

> Todo processo de produção de conhecimento é a manifestação de uma estrutura de pensamento (qualquer que seja o grau de estruturação e coerência interna) que inclui conteúdos filosóficos, lógicos, epistemológicos, teóricos, metodológicos e técnicos que implicam sempre modos de trabalhar e de omitir. (Bengoechea et al., 1978,p.76)

4 I RESULTADOS E DISCUSSÃO

A pesquisa à plataforma de Periódico da Capes exibiu uma grande variedade de obras que versam sobre a temática. Sobre elas poderia separá-las, em duas correntes “modernistas” e “pós-modernistas”.

Há ainda, uma variedade de denominação para a terminologia “competências”, contudo, ainda, que sejam visualizadas no plural ou singular (competências, competência), ou, que sejam, estejam precedidas pelas expressões (gestão, noção, pauta, modelo, lógica, desenho, pedagogia, formação), todas essas formas, guardam valor o mesmo sentido que nos apresenta Ramos (2002, p. 159):

> [...] noção de competência carrega uma conotação individual e tende, então, a despolitizar as relações sociais tecidas no trabalho. É importante essa ideia com o que vivemos explorando. A referência ao desenvolvimento de competências corre o risco de despolitizar a formação e a prática e, ainda que mencionado o trabalho em equipe, ressaltar o aspecto individual daquela formação. É importante, portanto, afastar do conceito de competência uma compreensão ideologizante, que parece ensejar uns novos tecnicismos, tomando a "paliara de ordem" para falar do trabalho pedagógico (2002, p. 159).

Por esse ângulo, optamos pela perspectiva histórico-social-crítica à luz do materialismo histórico-dialético, acreditando que ela seja bastante ampla para explicitar noção de sistemas de competências. Assim, faz sentido acrescentar o pensamneto de Marx, expliciatado por Bryan (1992, p. 94) afirma que,

> [...] embasado nessa conceituação de tecnologia, ao propor que o ensino tecnológico fosse combinado com o trabalho produtivo, Marx visava [sic] formar não o politécnico, no sentido de conhecedor das técnicas de vários ofícios (conhecimento, de resto, sempre precário, dada a natureza revolucionária da base técnica capitalista, que destrói e cria constantemente novas profissões), mas o trabalhador que detivesse o domínio dos princípios gerais subjacentes a toda produção. Domínio necessário, tanto para que ele tivesse as características de versatilidade, exigido pela dinâmica do mercado capitalista, assim como condições de desencadear a necessária transformação no processo de produção para adaptá-lo ao homem, articulando o ensino tecnológico, a educação intelectual e física com o trabalho produtivo pago.

Nesse sentido, acrescentamos as considerações elaboradas por Marise Nogueira Ramos:

> [...] Face ao exposto, devemos afirmar que o movimento contra hegemônico exige a ressignificação da noção de competência para assumir um sentido coerente com a nova concepção de mundo que toma a realidade da classe trabalhadora como ponto de vista. Mesmo ressignificada, a noção de competência deve ser tomada de forma subordinada ao conceito de qualificação como relação social. Este, por situar a relação trabalho-educação no plano das contradições engendradas pelas relações sociais de produção, possibilita compreender mais claramente asa condições sócio-econômicas e culturais da classe trabalhadora, o que é essencial para se construir um projeto de formação fundada segundo a concepção histórica-social de homem (Ramos, 2002, p.303-304).

Com efeito, a nova realidade organizacional propõe o desenvolvimento das competências necessárias à consecução dos objetivos institucionais da organização, considerando as particularidades de cada instituição pública.

Entretanto, Marise Nogueira Ramos, refuta essa constatação e com ela concordamos:

> A noção de competência, muito além de ser apropriada acriticamente pela sociedade brasileira, levando-a a condição de senso com num, deve apresentar-se como objetivo de análise critica pelos educadores, trabalhadores e todos os demais intelectuais orgânicos da classe trabalhadora, como o fim de reconhecer seu reala significa e a essência do fenômeno a que faz referências (Ramos, 2002, p. 170).

É bem verdade que a gestão por competências, produz uma estrutura menos burocrática, mas ao recorrer aos princípios da área da administração empresarial, ela implanta simultaneamente a gestão por competência e a gestão da capacitação, numa lógica mecanizada que trata finaliza na finalidade e valor da qualificação, mensura à capacitação do indivíduo na continuidade das suas atividades estarem sempre disponível para atender novas demandas sociais.

Em relação a essa afirmação é possível considerar o pensamento de Balzan (2014) citando Libâneo que cita Saviani (2005):

> Criticando certo mecanicismo presente nas teorias que denominou “crítico-reprodutivista”, postulou uma visão mais positiva da escola. Sem descartar o papel da educação escolar no sistema de reprodução do capital, introduziu, um entendimento de escola como lugar em que se reproduzem as contradições sociais, portanto, um lugar de luta hegemônica de classes, de resistência, de conquista da cultura e da ciência como meios de enfrentamento das desvantagens impostas pela organização capitalista da sociedade (LIBÂNEO, 1994, p. 29).

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Até o momento é possível afirmar que entre os autores, há consenso — os pós-modernistas, assinalam que as competências continuem instrumento de desburocratização, flexibilidade e inovação da gestão das organizações. — já os autores afiliados a pedagogia-histórico-crítica, se impõem a tarefa de superar o poder ilusório (não crítico) que caracteriza a noção das competências que na sua essência serve ao processo reprodutivista dos valores e das condições impostas pela sociedade capitalista à classe trabalhadora.

Balzan (2014) citando Libâneo que cita Saviani (2005):

> [...] a expressão pedagogia histórica-crítica é o empenho em compreender a questão educacional com base no desenvolvimento histórico objetivo [...], portanto, a [...] a expressão pedagogia histórica-crítica é o empenho em compreender a questão educacional com base no desenvolvimento histórico objetivo [...], portanto, a concepção pressuposta nesta pedagogia histórica-crítica é o materialismo histórico, ou seja, a compreensão da história a partir do desenvolvimento material da determinação das condições materiais da existência humana (SAVIANI, 2005, p.88).

Concluímos à priori, que o posicionamento dos teóricos-críticos-sociais é bastante reinterativo em à concepção das competências, afirmando-a como detentora de uma lógica

perversa da formatação do indivíduo aos moldes do sistema capitalista.

Sobre isso, assinala Frigotto (1989, p. 8), assumir o trabalho como princípio educativo na perspectiva do trabalhador:

> [...] superar a visão utilitarista, reducionista de trabalho. Implica inverter a relação situando o homem e todos os homens como sujeitos do seu devir. Esse é um processo coletivo, organizado, de busca prática de transformação das relações sociais desumanizadoras e, portanto, deseducativas. A consciência crítica é o primeiro elemento deste processo que permite perceber que é dentro destas velhas e adversas relações sociais que podemos construir outras relações, onde o trabalho se torne manifestação de vida e, portanto, educativo (Frigotto, 1989, p.8).

Sobre a história Ciavatta (2009, p. 51) assevera que:

> [...] a história dos povos mostra que os diferentes relatos e concepções que constituem sua história têm, implícita ou explicitamente, posições políticoideológicas de exaltação de defesa ou impugnação a homens, ações e acontecimentos, atos esses que não se confinam ao passado. Isso porque os relatos não são apenas narrativas cronológicas ou lineares, histórias objetivas ou versões subjetivas do passado.

Em primeira análise, observamos que as competências possuem um caráter expropriador da cognição, da criatividade e da liberdade dos trabalhadores, submetendo-os a um estado de precarização das relações de trabalho. Em segunda, constatamos que se não houver planejamento pedagógico, a consecução das competências pode afastar o indivíduo dos fundamentos teórico-científicos, impedindo-os de acessar a formação emancipadora. Ademais, sem o planejamento, elas podem provocar sofrimento social e psicológico, ao subsumir os trabalhadores no incessante processo de desenvolvimento de competências profissionais para a manutenção da empregabilidade.

Por fim, concluímos que o aperfeiçoamento dos trabalhadores do Poder Judiciário goiano, deve ser mediado por um projeto político-pedagógico pautado pela educação politécnica que combine o trabalho como princípio educativo, fomentando a produção de conhecimento científico em sentido amplo e emancipatório para conhecer a totalidade social da realidade.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, M. C. F.: A **Formação de Professos para o Ensino Profissional e Tecnológico mediado pela Metodologia por Competências - a partir dos anos 70**. Manaus, 2015.

______. CNJ. Conselho Nacional de Justiça. Resolução nº 192, de 2014. **Dispõe sobre a Política Nacional de Formação e Aperfeiçoamento dos Servidores do Poder Judiciário**. DJE/CNJ n° 79, de 09 de mai. 2014, p. 6.

______. CNJ. Conselho Nacional de Justiça. Resolução nº 198, de 2014. **Dispõe sobre o Planejamento e a Gestão Estratégica no âmbito do Poder Judiciário (2015-2020).** DJE/CNJ n° 106, de 17 jun. 2014, p. 6. Disponível em: < https://atos.cnj.jus.br/atos/detalhar/atos-normativos?documento=2029>. Acesso realizado em 17 de outubro de 2019.

______. Decreto n. 5.707, de 23 de fevereiro de 2006. **Institui a Política e as Diretrizes para o desenvolvimento de pessoal da administração pública federal direta, autárquica e fundacional, e regulamenta dispositivos da Lei n. 8.112, de 11 de dezembro de 1990.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-006/2006/Decreto/D5707.htm>.

______. **Estratégia Nacional do Poder Judiciário 2015-2020.** Disponível em: https://www.cnj.jus.br/gestao-estrategica-e-planejamento/estrategia-nacional-do-poder-judiciario-2015-2020. Acesso em 27 de setembro de 2020.

______. GOIÁS. Poder Executivo. Lei nº 17.663, de 14 de junho de 2012. Dispõe **sobre a reestruturação da Carreira dos Servidores do Poder Judiciário do Estado de Goiás e dá outras providências. Diário Oficial do Estado de Goiás, Ano 175, nº 21.368, de 19 de jun. 2012.** Disponível em: <http://www.gabinetecivil.go.gov.br/pagina_leis.php?id=10324>. Acesso realizado em: 17 de outubro de 2019.

______. GOIÁS. **Tribunal de Justiça do Estado de Goiás. Resolução nº 14, de 2012. Dispõe sobre a regulamentação dos artigos 8º, 16 a 19; 24 e 25 da Lei n. 17.663, de 14 de junho de 2012 que dispõe sobre a reestruturação da Carreira dos Servidores do Poder Judiciário do Estado de Goiás e dá outras providências. DJE/TJGO n° 1204, seção I, de 12 dez. 2012, p. 20-34.** Disponível em: <https://sindjustica.com/wp-content/uploads/2012/03/resolucao-14-DJE_1204_I_12122012-1.pdf>. Acesso realizado em: 17 de outubro de 2019.

Balzan. C. S.: **Os desafios da implantação e implementação da pedagogia histórico-crítica nos anos iniciais do ensino fundamental em Itaipulância.** Cascavel, 2010.

BRASIL. Constituição (1998). **Constituição: República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado, 1988

BRYAN, N. A. P. **Educação e processo de trabalho: contribuição ao estudo da formação da força de trabalho no Brasil. Dissertação (Mestrado em Educação)** – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1983.

BÚRIGO, Carla Cristina Dutra; LOCH, Clésar Luiz. **De recursos humanos ao processo de desenvolvimento humano e social um olhar sobre a Gestão de Pessoas na Universidade Federal de Santa Catarina**. Revista Reflexão e Ação, v. 19, n. 1, 2011.

CIAVATTA, M. **Historiografia em trabalho e educação**. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. Dicionário: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM. Disponível em: Acesso em: 18 out. 2016

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais. 6. ed**. - Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

DAL ROSSO, Sadi. **Mais trabalho!: a intensificação do labor na sociedade contemporânea**. São Paulo: Boitempo, 2008. d'HONDT, Jacques. Hegel. Lisboa: Edições 70, 1984.

DELUIZ, Neise. **O modelo das competências profissionais no mundo do trabalho e na educação: implicações para o currículo.** Boletim SENAC,v. 27, n. 3, dez. 2001.

FLEURY. M. T. L. & FLEURY A.: Construindo **o Conceito de Competência**. RAC, Edição Especial, 2001, p.83-196.

FRIGOTTO, G. Prefácio. In: ARAUJO, R. M. L.; RODRIGUES, D. S. (Orgs.). **Filosofia da práxis e didática da educação profissional.** Campinas: Autores Associados, 2011. p. 5-11.

______. **Pedagogia histórico-critica: primeiras aproximações. Campinas, SP**: Autores Associados, 2005.

KUENZER, A. **A reforma do ensino técnico no Brasil e suas consequências**. In.: FERRETI, C. J.; SILVA JUNIOR, J. dos R.; OLIVEIRA, M. R. N. (Orgs.). Trabalho, formação e currículo: para onde vai a escola? São Paulo: Xamã, 1999. p. 127-140.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

MASTERMAN, M. **A Natureza do Paradigma.** In: LAKATOS, IMRE; MUSGRAVE, ALAN. (Org.). A Crítica e o Desenvolvimento do Conhecimento. Tradução de Octavio Mendes Cajado. São Paulo: Cultrix, 1979. p. 72 - 108.

MCLAGAN, P. **Competencies: the next generation**. Train. & Development, p.40-47, May 1997

PARRY, Scott. B. – **The quest for competencie**s – Training, julho 1996, p. 48-54;

PRODANOV, Cleber Cristiano. FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do trabalho científico [recurso eletrônico] : métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho. 2. ed**. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

RAMOS, Marise Nogueira. **A Pedagogia das Competências**: Autonomia ou Adaptação? 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

SANCHEZ GAMBOA, **Sílvio Sánchez. Epistemologia da pesquisa em educação**. Campinas: [s.n.],1996.

SANCHEZ GAMBOA, **Sílvio Sánchez. Pesquisa em educação: métodos e epistemologias**. 2. ed. Chapecó: Argos, 2012.

SAVIANI, D. Aberturas **para a história da educação: do debate teórico-**metodológico no campo da história ao debate sobre a construção do sistema nacional de educação no Brasil. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

SMITH, Adam. **A riqueza das nações: investigação sobre sua natureza e suas causas**. São Paulo: Abril, 1983. (Os economistas)

TAYLOR, Frederick Winslow. **Princípios de administração científica. Rio de Janeiro**: Presidência da República -DASP, 1948.

TEIXEIRA, S. M.: **Gestão por competências e as mudanças nas práticas da gestão de pessoas: um estudo de caso em duas empresas mineiras.** Belo Horizonte, 2007.

ZARIFIAN, P. **A Gestão da e pela Competência – Centro Internacional para Educação, Trabalho e Transferência de Tecnologia** –Rio de Janeiro, 1996.

CAPÍTULO 11

PROGRESSÃO CONTINUADA E REGIME DE CICLOS: PERCEPÇÃO DE UM GRUPO DE PROFESSORES

Data de aceite: 01/03/2021

Vicente Henrique de Oliveira Filho
Doutorando em Educação Matemática pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUCSP), com área de concentração em Tecnologias e Meios de Expressão em Matemática.

Gilberto Tavares dos Santos
Doutor em Engelharia de Produção, Professor Adjunto da Escola de Administração da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, (UFRGS) Brasil

RESUMO: O presente artigo trata-se de uma pesquisa qualitativa do tipo estudo de caso. Tem como objetivo compreender a relação entre as práticas avaliativas no que diz respeito ao regime de ciclos, e a progressão continuada desse sistema avaliativo sobre o trabalho docente-educativo. Foi utilizada a técnica grupos focais para coletar os dados da pesquisa. Utilizou-se as seguintes perguntas geradoras: A implantação do sistema de progressão continuada surgiu como forma de combater os problemas de repetência e da evasão escolar, por que os professores são tão resistentes a aprovação dos alunos? Que conhecimentos são necessários para os docentes para ensinar e educar os seus discente? O entendimento do docente sobre progressão continuada perpassa pelo seu processo formativo, e para que o mesmo ocorra de forma significativa é necessário a desconstrução, do que o docente entende sobre os processos de ensino e aprendizagem. Ficou evidente nos depoimentos dos docentes que os mesmos não entendem o sentido e nem como ocorre o processo de progressão continuada na qual está inserido no estabelecimento de ensino e não dialogam entre si de fora argumentativa sobre a proposta com os seus pares e interlocutores.

PALAVRAS - CHAVE: Progressão Continuada. Reprovação. Percepção do professor

ABSTRACT: This article is a qualitative case study. It aims to understand the relationship between evaluative practices with regard to the cycle regime, and the continued progression of this evaluative system on the teaching-educational work. The focus group technique was used to collect the research data. The following generating questions were used: The implantation of the system of continuous progression emerged as a way to combat the problems of repetition and school dropout, why are teachers so resistant to the approval of students? What knowledge is needed for teachers to teach and educate their students? The teacher's understanding of continued progression goes through its formative process, and for it to occur in a meaningful way, it is necessary to deconstruct what the teacher understands about the teaching and learning processes. It was evident in the teachers' testimonies that they do not understand the meaning or how the process of continuous progression in which they are inserted in the educational establishment occurs and do not dialogue with each other from the argumentative

side about the proposal with their peers and interlocutors.
KEYWORDS: Continued Progression. Disapproval. Teacher's perception

INTRODUÇÃO

Vive-se numa sociedade cada vez mais globalizada, onde tudo muda de forma acelerada. O universo onde as informações disseminadas são permeadas de situações novas que precisam ser encaradas de forma dinâmica e buscar saídas para a situação "novas" que se antepõe na atividade do docente.

A escolha dessa temática partiu da experiência como docente na rede pública estadual de ensino, ao observar a dificuldade dos alunos de assimilar conceitos básicos da matemática, do abandono da escola durante o ano letivo e a distorção série-idade entre os mesmos, uma vez que a progressão continuada surgiu como forma de eliminar os problemas da repetência e da evasão escolar, contribuir para uma qualidade melhor na educação.

O cumprimento dessas proposições é relativo, depende da articulação feita por meio do Projeto Político Pedagógico (PPP), de cada escola. E das ações atreladas ao currículo e das políticas públicas em educação. Percebe-se que nas escolas onde o tema está sendo estudado e aplicado com coerência pelo corpo docente, o resultado tem sido satisfatório. Mas, ao contrário, em muitas escolas "omissas" ao tema, os educandos vivem os variados dilemas: aprovação automática, prejuízos na aprendizagem, entre outros.

O presente artigo objetiva compreender a relação entre as práticas avaliativas no que diz respeito ao regime de ciclos, e a progressão continuada desse sistema avaliativo sobre o trabalho docente-educativo. Está dividido nos seguintes tópicos: (1) Introdução; (2) progressão continuada e reprovação escolar; (3) Caracterização da pesquisa e de seus sujeitos; (4) Resultado da pesquisa e (5) Considerações finais.

PROGRESSÃO CONTINUADA E REPROVAÇÃO ESCOLAR

O regime de Progressão continuada na educação básica tem como objetivo organizar o currículo em ciclos de estudo, tendo como foco a aprendizagem contínua do discente para dirimir a evasão e a repetência escola da clientela atendida pelos estabelecimentos de ensino. Essa nova sistematização tem amparo legal na Lei de Diretrizes e Bases da Educação, (LDB) nº 9394/96, que flexibiliza o sistema de ensino em ciclos de estudos. Mas em contraponto a esse posicionamento a Progressão Automática eliminava a reprovação e a avaliação sem a introdução de procedimentos pedagógicos complementares (BRASIL 2016).

Reforçando esta ideia, Ludke, (2001, p.30), explica que a progressão continuada (...), "pode representar uma boa alternativa para atender às reais necessidades vividas pelos alunos em sua evolução". Em contrapartida, Ronca, (1998: p.4,) Traz a discussão

que essa modalidade, exige uma mudança profunda e não apenas a justaposição de uma nomenclatura quando explicita que "a progressão continuada exige mudanças na mentalidade e no coração de educadores e educandos; atinge-os direta, interna e intimamente no que diz respeito a referências, paradigmas, escalas, ciclos e modelos".

Corroborando com esta ideia Abramowicz (2001 p.36), justifica que a necessidade de ressignificação curricular, quando afirma que

> (...) Evoluindo de uma visão tecnicista de rol de disciplinas, para a proposta de um currículo polissêmico, multifacetado, visto como uma construção cultural, historicamente situado, socialmente construído, vinculado indissociavelmente ao conhecimento, constituindo-se no elemento central do projeto educativo da escola.

Nessa perspectiva a qualidade dos processos de ensinar e apender dependem de como a temática é interpretada pelos discentes e sua significação, relacionando-a ao aprendizado com as situações cotidianas dos discentes (PENIN 2002).

Outro ponto importante a destacar é o papel dos protagonistas do processo docente educativo, que são docentes e discentes que seguem a dinâmica juntos na construção de novos saberes e fazeres. Para Abramowicz (2001, p.40), a função do docente é garantir ao discente "seu progresso e avanços constantes, em uma dimensão fundamentalmente ética que busca preservar o direito à educação desse aluno, seu acesso e permanência em um sistema de ensino de qualidade".

Além disso, o aluno passa a ser responsabilidade do conjunto de professores, ou seja, o trabalho docente coletivo se torna muito mais eficaz em se tratando de ciclos de estudos. O papel do discente também ganha nova significação, pois ele passa a ser sujeito responsável pela construção de conhecimento, deixando de ser um agente passivo, receptor/reprodutor de um conhecimento pronto e acabado transmitido pelo professor. O argumento de LUDKE (2001, p.30), reforça essa ideia quando afirma que: "(...) um sistema de ciclos deve imperar a avaliação em seu sentido pleno de fornecedora de informações para a melhoria do percurso do aluno até o sucesso. "

A progressão continuada é a forma contemporânea de aprimorar os processos de ensinar e de aprender nos estabelecimentos de ensino de nível fundamental, por, possibilitar aos mesmos o desenvolvimento das habilidades no ciclo adequado de ensino, pois exige-se transformação no processo docente educativo e não somente uma justaposição de ideias e nomenclaturas. No sistema de ciclos, cada educando terá a oportunidade de avançar sua aprendizagem conforme seu ritmo.

Paro (2001, p.35), explica que "a educação se dá por meio da ação pedagógica que, como atividade adequada a um fim, constitui trabalho especificamente humano, passível de avaliação como todo trabalho humano".

O objetivo da progressão continuada, é eliminar a defasagem idade/série e combater discrepância da repetência escolar do discente. Seu objeto deve ser a formação continuada

adequada do docente. Corroborando com esta ideia Sousa (1999, p.34) explicam que

> (...) a implantação dos ciclos, ao prever a Progressão Continuada, supõem tratar o conhecimento como processo, e, portanto, como uma vivencia a que não se coaduna com a ideia de interrupção mais sim de construção, em que o aluno é situado como sujeito da ação, que está sendo formado, construindo significados a partir de relações dos homens com o mundo entre si.

O que é ensinado precisa ter significado para o discente. Para alguns docentes, o discente não traz suas experiências vivenciais para o contexto da aprendizagem em matemática. E isso aniquila a historicidade do aprendiz como sujeito pensante.

A progressão continuada, quando é levada a sério, nos estabelecimentos de ensino pode representar avanços nos processos de ensinar e aprender matemática na escola e fora dela. A reprovação exclui o aluno do contexto de ensino, pois se utiliza o modelo tradicional, que não deixa o aluno evolui no seu processo de aprendizagem. Nesse contexto, Barreto (2001, p.104) traz a discussão sobre a historicidade do processo avaliativo quando explicitando que:

> Em meados do século, o Brasil apresentava os índices de retenção mais elevados em relação a outros países da América Latina: 57,4% na passagem da 1º para a 2º série do ensino fundamental. Estudos realizado pela UNESCO mostravam, à época, que 30% de reprovações acarretavam um acréscimo de 43% no orçamento dos sistemas de ensino

Nesse contexto, tendo como base a ampliação da oportunidade do educando, e o foco nas camadas sociais minoritárias e desfavorecidas socialmente. Os estabelecimentos de ensino estão diante de um desafio que é a melhoria da qualidade do que é ofertado na escola para que possam contribuir para a construção do sujeito critico, participativo e que os mesmos possam mudar a sua própria realidade.

Com as mudanças nos contextos educacionais, na política, na econômica e social, a escola não pode mais oferecer um ensino pautado em princípios burocráticos, mas deve estar preparada para atender os desafios e as demandas desta nova sociedade, uma vez que compete a ela lidar com a formação daqueles que dela fazem parte, assegurando-lhes a oportunidade de atuarem como sujeitos críticos e participativo na sociedade na qual estão inseridos.

A progressão continuada não exclui a eventualidade da retenção do estudante, mas se baseia no argumento de que a aprendizagem abriga ciclos concomitantes com proposição de avaliação significativa que identifique se discente evoluiu ou não.

Partindo do mesmo contexto Di Giorgi *et al* (2005, p.33) explicam que a

> (...) escola pública preocupada em realizar uma verdadeira inclusão social deve educar a todos com qualidade, proporcionando-lhes uma consciência cidadã que assegure as condições de enfrentamento aos desafios do mundo contemporâneo. Da mesma forma, será preciso reavaliar as práticas existentes e essencialmente recriá-las. Temos, portanto, além de uma nova

> clientela, a necessidade de assumirmos novas características organizacionais e pedagógicas frente às atuais demandas oriundas do processo de desenvolvimento econômico, científico e tecnológico.

Sendo assim, entende-se que são vários e complexos os papéis outorgados à escola pública nos dias atuais, porém muito há de se fazer para que o ensino seja considerado de fato de qualidade. Vale ressaltar que a Progressão Continuada é um alargamento do conceito de ensinar e aprender no período escolar, pois prevê em vez de anos, ciclos.

Paro (2001, p.50), explica que a "(...) ciclos não se reduz à superação da reprovação, mas não deixa de incluí-la ao propor a organização curricular e didática da escola de modo a adequá-la aos estágios de desenvolvimento da criança e do adolescente". Corroborando com o pensamento, Lima (1962, p.361), afirma que

> (...) "se a escola é séria e os procedimentos didáticos eficientes, a promoção automática é menos um sistema de promoção que a consequência lógica da eficiência. Porque, queiramos ou não, a reprovação é sempre sinal de ineficiência do sistema escolar e de incapacidade do magistério, salvo se estivermos nos limites da anormalidade"

Ainda, Paro (2001, p.98), afirma que "as adversas condições que levam ao fracasso escolar e à reprovação somam-se o não reconhecimento das mesmas pelo Estado que, para encobri-las, costuma pôr nos educadores a culpa pelo insucesso no ensino"

Lima (1962, p.330), explica que a reprovação é "uma ameaça uma motivação negativa que, quando muito, leva o aluno a "livrar-se" da obrigação de estudar. É o problema da motivação extrínseca: a preocupação do aluno não é empenhar-se no estudo porque esteja ali, no estudo, intrinsecamente, o seu objetivo". O aluno deixa assim de exercer ativamente, prioritariamente, essencialmente, sua condição de estudante, já que sua principal função não é de alguém que estuda, mas de alguém que se desvencilha da ameaça de ser reprovado.

O ensino da matemática no Ensino Fundamental objetiva o desenvolvimento do pensamento crítico e os artifícios para a formação do cidadão. O papel da matemática no Ensino Fundamental é desenvolver o pensamento dos alunos para a formação básica de sua cidadania.

Vive-se num mundo cada vez mais globalizado e a matemática se faz presente em todos os espaços da vida social como ferramenta para a a resolução de problemas. D'Ambrósio, (1996, p.31), traz a discussão sobre as tendências na área de ciências quando afirma que "a tendência de todas as ciências é cada vez mais de se matematizarem em função do desenvolvimento de modelos matemáticos que descrevem fenômenos naturais de maneira adequada. "

Davis e Hersh (1986, p.29), explica que "toda a potencialidade do conhecimento matemático deve ser explorada da forma mais ampla possível, em todos os ensinos, mas, sobretudo, no ensino fundamental". A Matemática está presente no cotidiano de diversas

formas e aplicabilidade em diferentes áreas do conhecimento.

CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA E DE SEUS SUJEITOS

Trata-se de uma pesquisa qualitativa, onde os dados foram analisados trazendo à tona a sua subjetividade. (LUDKE; ANDRÉ, 2014). Para coletar os dados da pesquisa, utilizou-se a técnica dos grupos focais. O trabalho com grupos focais permite compreender processos de construção da realidade dos sujeitos envolvidos no estudo de caso. Gatti (2012, p.11), explica que a técnica dos grupos focais é "importante para o conhecimento das representações, percepções, crenças, hábitos, valores, (...) linguagens e simbologias prevalentes no trato de uma dada questão por pessoas que partilham alguns traços em comum. " A autora ainda explicita a vantagem da técnica dos grupos focais quando afirma

> A técnica é muito útil quando se está interessado em compreender as diferenças existentes em perspectivas, ideias, sentimentos, representações, valores e comportamentos de grupos (…), bem como compreender os fatores que os influenciam, as motivações que subsidiam as opções, os porquês de determinados posicionamentos (GATTI, 2012, p.14).

Utilizou-se duas perguntas geradoras por meio de uma conversa informal entre os participantes da pesquisa, que foi gravada com o consentimento dos mesmos e foi utilizado um gravador no formato MP3 para gravar os áudios referentes a conversa entre os participantes. As conversas gravadas foram transcritas e digitadas no software *Word.*

A conversa entre os participantes da pesquisa, foi intermediada por um dos autores da pesquisa que exerceu o papel de mediador das interlocuções. Utilizou-se duas perguntas geradoras para coletar os dados referente a questão de pesquisa. As duas questões foram: (1) A implantação do sistema de progressão continuada surgiu como forma de combater os problemas de repetência e da evasão escolar, por que os professores são tão resistentes a aprovação dos alunos? (2) Que conhecimentos são necessários para os docentes para ensinar e aprender matemática?

Participaram do grupo focal sete docentes, sendo dois dos docentes professores de Sociologia e cinco professores de Matemática. A faixa etária de idades dos participantes da conversa varia de 32 anos a 53 anos. Do total dos docentes quatro são do gênero feminino e três do gênero masculino. Todos docentes são professores do Ensino Médio e atuam na rede estadual.

RESULTADO DA PESQUISA

A seguir será explicitado o resultado da pesquisa realizada com um grupo de docentes. A pesquisa foi realizada por meio de grupos focais.

A professora C, quando perguntada sobre repetência e evasão escolar a docente não ver como problema, mas elenca os fatores a ela associada como está explícito no

depoimento a seguir:

> A repetência não é um problema em si, vem como consequência de uma série de fatores que caminham em paralelo e, com o passar do tempo vão se somando. Em casa, o aluno na maioria das vezes não tem o exemplo, o estímulo aos estudos e nada lhe é exigido ou cobrado. Se você não tem cobrança nenhuma fica muito mais difícil se manter estimulado, tendo tantas facilidades ao teu redor que te "empurram" para o ano seguinte. (Professora C)

Enquanto para o professor A, traz à discussão, a cultura da reprovação na escola e o contexto das tecnologias existente na escola

> Existe uma cultura de reprovação muito forte na escola. Por muitos anos, eram considerados bons professores aqueles que reprovavam muitos alunos. Esta cultura, de certa forma, ainda está presente no contexto escolar. Aliado a esta cultura, outros fatores contribuem, em larga escala, para o fracasso escolar. Hoje, temos grandes avanços tecnológicos e, neste contexto, nossas crianças e jovens estão em contato, continuamente, com telefones de última geração, computadores, tablets e outros. Quando está criança ou este jovem chega na escola, depara com um ambiente organizado nos moldes do século
>
> XX. Isso gera um descompasso entre os anseios dos professores e as necessidades dos alunos. A escola não é atrativa, o professor não está e nem dispõe de recursos que dialoguem com a contemporaneidade. Desta forma, a escola, de posse do poder que, historicamente, lhe foi dado, utiliza dos recursos mais diversos, até mesmo a reprovação, para justificar o desencontro entre o que ela propõe e aquilo que o aluno espera. (Professor A)

Em contrapartida o professor "*A*", evidencia que a progressão continuada quebra o processo avaliativo, em síntese o docente deixa transparecer de forma implícita o seu desconhecimento e/ou desinformação sobre o processo avaliativo e estabelece uma relação superficial sobre o processo de progressão continuada, sendo vista a mesma pelo docente como um campo de disputa, isto fica explicito nos depoimentos das *professoras "J*", "M" e explicam que as Políticas Públicas excluem o docente de seu contexto pedagógico quando afirmam que:

> A progressão continuada quebra o sistema patrimonialista de avaliação. E isso incomoda. Além disto, há o problema de despreparo dos professores para lidar com essa nova realidade. Progressão continuada não significa ir empurrando os alunos, como o discurso convencional costuma propagar. Progressão continuada é feita para dar mais tempo aos professores equalizarem seus grupos de alunos de acordo com um conhecimento convencional padronizado e que todos devem dominar. Para finalizar, os próprios alunos não entendem o significado da progressão continuada e sua importância no desenvolvimento das atividades acadêmicas. *(Professora J)*

Percebe-se que todas essas questões acabam se tornando objeto de disputa em um campo de poder que ultrapassa o âmbito escolar, e se transforma, na prática, em subterfúgio para inflar estatísticas de fluxo escolar, ou seja, a proposta democrática da progressão continuada acaba se corrompendo no micro e na macropolítica. E ainda explicita que:

> A progressão continuada se tornou impopular por prestar um desserviço à educação. Esta medida que visa incluir na verdade exclui, pois promove um aluno que na maioria das vezes não assimilou o mínimo do conhecimento necessário, não desenvolveu habilidades e competências exigidas pelas disciplinas especificas, não tem maturidade intelectual para progredir ou acompanhar os demais. Esta defasagem que ele carregará consigo provavelmente jamais será suprida causando danos ao próprio aluno que não será incluído, a classe; pois o professor terá que retomar conteúdos anteriores para ajudar o aluno promovido pela progressão continuada causando fadiga e desinteresse aos demais que apreenderam o conteúdo na série anterior e também dano ao professor que vê seus esforços pedagógicos desvalorizados e jogados no lixo em nome de uma política que exclui e causa dano a alguém. Com a progressão continuada alguém sempre sairá perdendo. Seja a sociedade que terá cidadãos e profissionais deficientes, seja o próprio aluno que sairá carente de algo ou os demais colegas que terão tempo e conhecimento negado (*Professora M*).

Já o professor *H*, não ver o processo de ciclo na progressão continuada como uma forma de promoção automática do aluno, mas que esse processo desmotiva o aluno, como demonstra o depoimento abaixo:

> O maior objetivo dos ciclos não é apenas aprovar o aluno, mais sim desenvolver um reforço para a qualidade do ensino e da aprendizagem do mesmo. Mas o simples fato de o aluno achar que não será mais reprovado, desperta o desinteresse em querer estudar, fazendo das classes de aula um parque de diversões. Assim, a maioria dos professores não acha justo aprovar um aluno que não tem qualidade e competência para prosseguir na série seguinte.

Em contrapartida a professora *B*, afirma em seu depoimento que, é necessário o professor respeitar o tempo de aprendizagem do discente, e reivindica a presença do especialista em sala de aula, isso fica evidente quando afirma que a progressão continuada:

> (...) não é aprovação automática, que empurra o aluno adiante não estando pronto para seguir; não o avalia, sequer o orienta. Estamos presos a uma “grade curricular”, com conteúdo definidos que são depositados nos alunos. É preciso respeitar as diferentes maneiras de aprender e para que isso aconteça é preciso intervenções diárias, apoio psicopedagogo, valorização dos talentos, sem o caráter punitivo que vemos por meio das reprovações. (Professora B)

Os docentes quando perguntados sobre que tipos de conhecimentos são necessários para os docentes para ensinar e educar os seus discente afirmam que a diversidade cultura do país dificulta o processo de progressão continuada em ciclos, mas acredita no processo pedagógico comprometido. Também elencam a falta de preparo docente sobre o significado

de progressão continuada.

> Por vivermos num país tão grande, com uma cultura tão diversificada, torna-se lento desse processo de progressão continuada, com os ciclos diversos de aprendizagem, porém, acredito que se houver um projeto pedagógico onde todos se envolvam na orientação dos alunos, teremos mais adiante o tão esperado resultado para a melhoria da educação em nosso país. (Professor M)

O professor X, explica que ”*a falta de preparo das escolas e professores em relação ao significado da progressão continuada, mas, sobretudo, a falta de investimento em educação fez com que esse modelo fracassasse no país.* ”

O professor M, explica que a formação inicial para atuar como professor de não foi o suficiente para obter as competências necessárias para a formação e afirma que os cursos de licenciatura em geral são deficitários, isso se confirma no depoimento abaixo:

> Os cursos de licenciatura deixam muito a desejar, qualquer que seja a sua perspectiva, pois, de um lado, temos os cursos particulares que, no mais das vezes, são muito curtos e superficiais, formando professores inseguros, tanto na questão do próprio conhecimento a ser trabalhado, quanto na maneira de cada deverão lidar com os alunos; por outro lado, os cursos das universidades públicas são muito mais profundos e teóricos, formando professores que, em sua grande maioria, não conseguem se comunicar com os alunos.(Professor M)

Ficou evidente em partes dos depoimentos dos professores, que alguns desconhecem o verdadeiro sentido do que é progressão continuada, e cometem equívocos quanto a sua execução nos processos de ensinar e aprender. Também fica explicito o desconhecimentos e/ou dúvidas dos professores no que diz respeito os procedimentos didáticos referente a avaliação quando os mesmos estão atrelados ao processo de progressão continuada. E isso perpassa o processo de formação inicial e continuada dos professores. Daí a necessidade da ressignificação de seuprocesso formativo. Corroboram com esse pensamento BARRETO (2001); PENIN (2002) e ABRAMOWICZ (2001).

Ficou constatada por meio das questões geradoras do grupo focal, que a interação entre escola e comunidade, a formação docente é considerada um processo contínuo e irreversível, no qual as ações e reflexões configuram o fazer da formação e são consideradas como um processo transformador em um constante ir e vir, não se podendo identificar momentos pontuais de recomeços ou rupturas.

Também ficou evidenciado nos depoimentos dos professores sobre a necessidade de mudança do paradigma por parte dos envolvidos na pesquisa. E rever seus conceitos sobre ensinar e aprender no contexto atual.

O processo avaliativo e reflexivo do docente perpassa todas as instâncias da progressão continuada e de sua formação. O processo reflexivo deve perpassar de forma continua todo o processo docente educativo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O entendimento do docente sobre progressão continuada perpassa pelo seu processo formativo, e para que o mesmo ocorra de forma significativa é necessário a desconstrução, do que o docente entende sobre os processos de ensinar e aprender matemática. Ficou evidente nos depoimentos dos docentes que não entendem o sentido e nem o processo de progressão continuada o qual está inserido no estabelecimento de ensino e não dialogam de maneira argumentativa sobre a proposta pedagógica entre seus pares. Mantendo assim o distanciamento do processo docente educativo, mas em contra-argumento e apenas fazem críticas de bastidores. Para o sucesso do modelo será necessária, a mudança de mentalidade por parte dos professores juntamente com a equipe gestora dos estabelecimentosde ensino.

REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, M. A importância dos grupos de formação reflexiva docente no interior dos cursos universitários. In: CASTANHO, Sérgio; CASTANHO, Maria Eugênia. Temas e textos em Metodologia do Ensino Superior. Campinas: Papirus,2001. p. 137-142.

BARRETO, E. S.S.*et al*. Trajetórias e desafios dos ciclos escolares no país. In: Estudos Avançados. São Paulo, 2001 p. 15- 42.

BRASIL, Lei nº 9394/96 de 20 de dezembro de 1996. Dispõe sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em:< http://www.planalto.gov.br> Acesso em 20 de Maio de 2016.

D'AMBROSIO, U. Da realidade a ação: Reflexões sobre a educação e matemática. Campinas: Unicamp, 1996.

DAVIS, P.J ; HERSH, R. A experiência matemática. Tradução de João B. Pitambeira. Rio de Janeiro: Francisco Alvez, 1986.

DI GIORGI, C. A. G;LEITE, Y. U. F. ; RODRIGUES, S. A. A questão das competências na formação profissional do professor: elementos para impulsionar o debate. Quaestio – Revista de Estudos de Educação, Universidade de Sorocaba, v. 7, n. 2, p. 31-44, Nov. 2005.

GATTI, B. A. Grupo focal na pesquisa em Ciências sociais e humanas. Brasília: Líber Livro 2012.

LIMA, L.O. Escola Secundária Moderna: organização, métodos e processos. Rio de Janeiro, Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais, 1962.

LÜDKE, M. Evoluções em Avaliações. In : Franco, C. (Org.) Avaliações, ciclos e Promoção na Educação, Porto Alegre, Artmed Editora, 2001

LÜDKE, M.; ANDRÈ, M. E. D. A. Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas. São Paulo, EPU, 2014.

PARO, V. H. Reprovação escolar: Renúncia à Educação. 1º ed. São Paulo: Xamã Editora, 2001.

RONCA, P. A. C. No Sistema de Avaliação da Aprendizagem, uma pimenta chamada Progressão Continuada. In Educação Continuada: Experiência Pólo 3, Universidade de Mogi das Cruzes/FAEP. São Paulo, 1998.

SOUSA, S. M. Z. L. A avaliação na organização em ciclos. In USP fala sobre educação. São Paulo: USP, 1999.

CAPÍTULO 12

A OBRA DE MANUEL QUERINO E A EDUCAÇÃO PARA RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

Data de aceite: 01/03/2021
Data de submissão: 16/12/2020

Paulo Marcos Pereira
Universidade do Estado da Bahia - UNEB
Bom Jesus da Lapa - Bahia
http://lattes.cnpq.br/3144419737421639

RESUMO: O presente trabalho é uma breve reflexão sobre as potencialidades pedagógicas da obra de Manuel Querino (1851-1923) para o desenvolvimento de uma educação para relações étnico-raciais. Nesta reflexão propomos apresentar uma questão tratada no último capítulo da dissertação de mestrado intitulada "**Manuel Querino:** percursos de um historiador negro e a historiografia de seu tempo – Bahia (séculos XIX - XX)". Tal questão foi sobre a importância da obra Querino para o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana normatizado pelas Leis 10.639/03 e 11.645/08. Inicialmente, trataremos brevemente de Manuel Querino, listando algumas informações a respeito de sua trajetória intelectual, dos espaços sociais por onde transitou e de sua produção intelectual. Em seguida, relacionaremos as obras de intelectuais negros brasileiros à educação das relações étnico-raciais com base estudos sobre o tema. Por fim, abordaremos brevemente as potencialidades das obras de Querino.

PALAVRAS - CHAVE: Manuel Querino. História e Cultura Afro-brasileira e Africana.
Educação para Relações Étnico-raciais.

THE WORK OFF MANUEL QUERINO AND THE EDUCATION FOR ETHNICORACIAL RELATIONS

ABSTRACT: This work is a brief reflection about the pedagogical potential of Manuel Querino's work (1851-1923) for the development of an education for ethnic-racial relations. We propose in this reflection to present one of the questions that I made in the last chapter of the master's dissertation entitled "Manuel Querino: trajectories of a black historian and the historiography of his time - Bahia (19th - 20th centuries)". This question was about the importance of the Querino's work for the teaching of Afro-Brazilian and African History and Culture, regulated by Laws 10.639 / 03 and 11.645/08. Initially, we will talk about Manuel Querino, listing some information about his intellectual trajectory, the social spaces he traveled through and his intellectual production. Then, I will establish relationships with the works of black Brazilian intellectuals to the education of ethnic-racial relations based on studies on the theme.Finally, we will address the potential of Querino's works.

KEYWORDS: Manuel Querino. Afro-Brazilian and African History and Culture. Education for Ethnic-Racial Relations.

1 I INTRODUÇÃO

A educação para as relações étnico-raciais, bem como o ensino de história e cultura e afro-brasileira e africana são temáticas que estão nas agendas de lutas e reivindicações de movimentos sociais, especialmente os

movimentos negros, grupos que cong+regam militantes, pesquisadores de diversas áreas e profissionais da área de educação. Ao fazerem uma leitura crítica da história da educação brasileira percebem que esta foi utilizada pelo Estado brasileiro para colocar em prática projetos de nação para o país baseados em referenciais eurocêntricos e racistas, gestando uma sociedade brasileira que nega, exclui ou desconsidera a presença e as contribuições dos negos na constituição da mesma. E a partir dessa leitura crítica percebe-se que existe a necessidade da construção de uma educação comprometida no combate ao racismo no Brasil e que respeite a diversidade étnico-racial do país e por fim, contribua para reverter os danos sociais, políticos, culturais que resulta das mazelas herdadas do sistema escravista e da ideia de democracia racial.

Essa tem sido uma das pautas dos movimentos sociais negros ao longo de uma trajetória de militância, de reivindicações e de lutas que tem como um dos marcos a Lei 10.639/03, que por sua vez normatiza o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana, modificada pela 11.645/08 que inclui as demandas dos povos indígenas. São conquistas desses movimentos negros que resultam de reivindicações e tensões ocorridas ao longo de um processo histórico que remonta desde a vigência do sistema escravista aos dias atuais. Em 2004 foram sistematizadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para educação das relações étnico-raciais, que por sua vez, orientam a implementação da Lei 10.639/03.

Os processos de implementação desta Lei apresentam alguns desafios aos profissionais da área de educação em pensar estratégias para a inclusão dos conteúdos referentes à história e cultura africana e afro-brasileira nos currículos e a promoção de uma educação das relações étnico-raciais. O que sugere, dentre tantas outras medidas, a adequação do material didático usado em sala de aula, a confecção dos mesmos, a realização de atividades de cunho pedagógico.

Acreditamos que a produção intelectual de negros, que em sua trajetória de lutas e resistências conquistaram lugares e produziram discursos sobre si e positivaram a presença negra na constituição da sociedade brasileira possam contribuir para o debate e para a promoção de uma educação das relações étnico-raciais.

Esta possibilidade tem sido apontada em pesquisas recentes sobre a trajetória de intelectuais negros/as. Neste sentido, a flexão que se segue é um esforço de tratar da importância de estudos que expõem essa preocupação e de apresentar a possibilidade de seguir essa agenda de pesquisa tomando por base a obra de Manuel Querino.

Desse modo, no início desta reflexão apresentaremos de forma breve Manuel Querino e sua produção intelectual, seguida de uma abordagem de possíveis relações entre os/as intelectuais negros/as e a educação para as relações étnico-raciais. E para tal empreitada compreendemos ser importante definir o que entendemos por intelectual negro/a e por potencialidades pedagógicas. Por fim, trataremos das potencialidades pedagógicas nas obras de Manuel Querino.

2 I MANUEL QUERINO E SUA PRODUÇÃO INTELECTUAL

Manuel Raymundo Querino viveu entre 1851 e 1923. Era baiano de Santo Amaro da Purificação. Negro, filho de ex-escravos, ao se tornar órfão na primeira infância recebeu o professor da escola normal de Salvador Manuel Garcia Correa como seu tutor, o que fez com que se deslocasse para a capital baiana. Correa o iniciou no mudo das letras e possibilitou que tivesse formação. Querino estudou desenho no Liceu de Artes e Ofícios da Bahia o que lhe garantiu trabalhar como pintor de decoração no setor de construção civil.

Querino participou da Guerra do Paraguai e viveu as transformações políticas sociais e econômicas ocorridas durante a segunda metade do século XIX e as primeiras do século XX, como o desmonte do sistema escravista e a proclamação da república. Ao longo da vida, exerceu várias funções. Foi professor de desenho, jornalista e funcionário público. Em função de seu engajamento político junto aos trabalhadores da área de construção civil, participou do movimento operário na Bahia, na fundação da Liga Operária e depois, no Partido Operário, chegando a exercer por duas vezes o cargo de conselheiro que corresponderia tempos depois à função de vereador.

Além disso, foi um dos membros fundadores do Instituto Geográfico e Histórico da Bahia – IGHB. Esta instituição tinha como objetivos a produção de conhecimentos referentes à história e geografia da Bahia e congregava indivíduos que compunham as elites letradas da Bahia. Vinculado a esse instituto, Querino realizou pesquisas e escreveu textos, alguns publicados na revista deste instituto e outros no formato de livro. Sua principal preocupação foi com relação às práticas culturais dos africanos e afrodescendentes na Bahia, sua história, usos e costumes, religiosidade, culinária. Manuel Querino, junto a Nina Rodrigues foi um dos pioneiros nos estudos sobre os africanos na Bahia e no Brasil.

Seus principais textos publicados foram: **As Artes na Bahia** – escorço de uma contribuição histórica (1909), **Artistas Baianos** – indicações biográficas (1909), **Bailes Pastoris** (1914), **A Bahia de Outrora** – vultos e fatos populares (1916), **A Raça africana e os seus costumes na Bahia** (1916), **O colono preto como fator de civilização brasileira** (1918) e **A arte Culinária na Bahia** (1928). Portanto, trata-se de um conjunto de obras que tratam de várias temáticas, desde história da arte e dos artistas, da vida dos negros africanos e seus descendentes, da religiosidade, culinária dentre outros assuntos. Uma das especificidades da abordagem de Querino em seus textos reside em sua defesa da participação dos africanos na formação da sociedade brasileira, influenciando na formação dos costumes brasileiros.

3 I INTELECTUAIS NEGROS E A EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

Ao falarmos de num intelectual negro, estamos nos referindo a que tipo de sujeito? E o que seriam potencialidades pedagógicas? Objetivando pensar essas questões, buscamos

dialogar com autores(as) que se preocuparam em relacionar as obras de intelectuais negros ou materiais produzidos pelos movimentos negros à educação das relações étnico-raciais, além daqueles que nos ajudam entender o que significa intelectual negro.

Existe uma preocupação na academia em preencher lacunas sobre a trajetória das populações negras a partir de trajetórias individuais de negros(as) que exerceram funções intelectuais dentro ou fora de espaços institucionalizados, voltados à produção de conhecimento. A exemplo desse tipo de pesquisa podemos citar o trabalho de Rosemere Ferreira da Silva, **Trajetórias de dois intelectuais negros brasileiros**: Abdias Nascimento e Milton Santos. A autora nos ajuda a pensar a trajetória de intelectuais negros/as no Brasil. Silva propôs traçar as trajetórias intelectuais de Abdias Nascimento e Milton Santos e analisar o processo em que esses dois negros se constituíram intelectuais, com base em dados biográficos.

Segundo Silva, o conceito de intelectual negro pode ser construído segundo alguns princípios e categorias:

> Através das investigações científicas, das leituras realizadas e de um repertório teórico que questiona a função intelectual, penso primeiro no conceito de intelectual público para depois pensar a relação deste conceito com o de intelectual negro. Sendo assim, o intelectual público seria aquele profissional envolvido com as ciências ou com as artes que procura fazer do seu campo de trabalho um ato de intervenção no espaço público, objetivando defender suas ideias tomadas como prioritárias para a constituição de valores. Este intelectual também está preocupado com a associação do seu trabalho a uma causa específica, através da qual procura rever suas atuações como cidadão, consciente de que os conhecimentos e saberes provenientes do envolvimento com esta causa são fundamentais à composição e articulação de um discurso voltado para o questionamento das estruturas de poder no Brasil. (SILVA, 2010, p. 42)

De acordo com esta autora,

> [...] o intelectual negro no Brasil apresenta um diferencial em relação ao público. A sua "insurgência", tomando a expressão emprestada de Cornel West, muitas vezes, é o estopim para o desencadear de um processo de perseguições, cooptações, manobras e articulações em relação ao poder hegemônico no Brasil. Apesar da sua insurgência, o intelectual negro, consciente do seu papel de cidadão, busca, em algumas situações, estabelecer parceria com os movimentos sociais e dialogar com a sociedade meios de efetivar ações político-sociais mais concretas e mais eficientes para o bem-estar principalmente de uma parcela da sociedade brasileira que sofre com as discriminações e com o racismo. (SILVA, 2010, p. 42-43)

O conceito de intelectual negro que a autora apresenta,

> [...] está fundado numa experiência negra explícita ou não explícita, colocada como ponto de partida para as formas de intervenção pública que o intelectual escolhe proceder na sociedade. O intelectual experimenta um tipo de atuação sobre as coisas que lhe permitem entender a sua realidade e a

> realidade do mundo à sua volta, intermediada pelo pensamento crítico que reconhece, através dessa própria experiência negra, o sentido de uma ação política questionadora da responsabilidade de transformar os problemas enfrentados pelas pessoas negras em projetos alternativos que garantam aos afro-brasileiros condições de desenvolvimento econômico e social. (SILVA, 2010, p. 44)

Outro caminho trilhado no sentido de explicitar o que expressa os termos “intelectual negro” observa-se no estudo realizado em pesquisa de doutorado por Evaldo Ribeiro Oliveira, Negro Intelectual, Intelectual Negro ou Negro-Intelectual: considerações do processo constituir-se negro-intelectual. Oliveira objetiva analisar os processos em que negros se constituem intelectuais. O autor começa a análise refletindo sobre os termos “negro” e “intelectual”.

O primeiro termo, “negro”, que abrange pessoas ainda julgadas, por muitos, como inferiores, sem cultura, desprovidos de educação, saúde, moradia, trabalho, lazer, além de carentes de outras condições necessárias à vida digna. Já o segundo “intelectual”, carregado de significados que dizem respeito, entre outras, à excelência, às capacidades, aos conhecimentos.

> Não raro, nos espaços acadêmicos, perceber que minha intenção de pesquisa causava espanto: “negros intelectuais existem?” Era como se, por uma fração de segundo, até as pessoas “bem intencionadas” tendessem a associar que “ser intelectual” era incompatível e não poderia fazer do “ser negro” (OLIVEIRA, 2014, p. 26).

Oliveira, citando Mazrui (2010) afirma que,

> A sociedade ocidental constrói a cultura e a crença de que os negros/as não são dotados de capacidades intelectuais, não são aptos a pensar, filosofar, produzir ciências, entre outras formas de expressar conhecimentos, criatividade. São negros e negras julgados e, por que não dizer, condenados a serem representados apenas como força física, bruta irracional, sem cultura, semovente (OLIVEIRA, 2014, p. 28).

Segundo Oliveira, ainda se observa nos dias atuais, este tipo de pensamento a respeito dos negros, influenciando diversas gerações e destruindo “qualquer forma de questionamento, de conhecer novas formas de possibilidades de interpretações sociais, étnico-raciais e culturais” (OLIVEIRA, 2014, p. 29). E para romper com esse pensamento, “é necessário descolonizar o poder e o saber que se querem dominantes” (OLIVEIRA, 2014, p. 29) e “reconhecer a perspectiva dos colonizados, dos oprimidos” (OLIVEIRA, 2014, p. 30) Oliveira ressalta ainda que o termo intelectual foi concebido por uma visão de mundo eurocêntrica, cujos sentidos têm por referência uma epistemologia ocidental. Desse modo, propõe-se incorporar a seu estudo a perspectiva africana do que sejam os intelectuais, “intelectuais africanos”, tendo como base obras de autores africanos que tratam de intelectuais (OLIVEIRA, 2014, p. 74) A princípio, segue a sugestão de Nei Lopes (2003)

de usar palavras africanas que, ao serem traduzidas para o português, corresponderiam a “sábio” ou “mestre”, tais como: Nganga (Quibundo), Nlógi (Guicongo), Olüwa (Ioruba), Ologon (Ioruba), Onusafo (Twi [Axanete]) (OLIVEIRA, 2014, p. 75). Em seguida, busca interpretações das funções e ações e sentidos de intelectuais em autores como David Chanaiwa (2006), Hrbek (2010), Mazrui (2010), Pajot (2004), Boubacar Barry (2012), Paul N”DA (1982), Ki-Zerbo (2005), e outros.

Oliveira distingue três formas de se referir aos negros na condição de intelectuais: intelectual negro, negro intelectual e negro-intelectual. Segundo o autor, os negros intelectuais são denominados

> [...] pela literatura, produzida especialmente nos Estados Unidos, como “African Intellectual, Black Intellectual” e em outros contextos, como é o caso do Brasil, entre outros lugares, como “intelectual negro”, “intelectual da diáspora africana”, “intelectual africano”. Para evitar mal-entendido, confusão, todos os que se reconhecem pertencentes ao Mundo Africano – Continente e Diáspora – serão designados como “negros intelectuais” (OLIVEIRA, 2014, p. 86).

Oliveira apresenta dois autores que diferenciam “intelectual negro” de “negro intelectual”. O primeiro, Sales Augusto dos Santos (2007), afirma que,

> Nada impede que os(as) intelectuais negros(as) – aqueles(as) intelectuais de ascendência afro-brasileira que não militam nem foram militantes de Movimentos Negros ou que ainda não sofrem influência desses movimentos – também possam incorporar uma ética da convicção antirracismo, associando esta a uma ética acadêmico-científica que adquiriram em suas formações acadêmicas. Todavia, pensamos que um dos fatores que diferenciam os(as) intelectuais negro(as) dos(as) negros(as) intelectuais é justamente o fato de estes(as) últimos(as) serem todos tocados(as): a) diretamente por uma ética da convicção antirracismo; e b) indiretamente por meio de conversas, diálogos, trocas de informações, e outras formas de conversas, diálogos, trocas de informações, e outras formas de contatos entre estes(as) intelectuais e os(as) ativistas dos Movimentos Sociais Negros; influencias essas, direta e indireta, que se refletem em seus trabalhos científicos e nas suas condutas acadêmico-intelectuais (OLIVEIRA, 2014, p. 113)

A segunda referência é a obra de Ana Paula dos Santos Gomes (2009), que apresenta a seguinte distinção:

> O negro intelectual pode ser todos/as os/as negro/as que produzem conhecimentos seja como engenheiros/as, médicos/as, poetas, sapateiros/as, borracheiros/as etc., em benefício de si próprio. Porém os/as intelectuais “negros/as” são aqueles(as) que produzem conhecimentos não apenas em benefício de si próprio/as, mas também em benefício da sua comunidade negra. [...] O/a intelectual negro(a) produz conhecimentos para fortalecer sua comunidade negra, para melhorar a condição de vida dos/as negro/as (OLIVEIRA, 2014, p. 113)

Percebe-se que Gomes (2009) e Santos (2007) têm posicionamentos diferentes em relação ao uso do termo "intelectual", que pode qualificar o negro ou ser negro pode ser qualidade de um intelectual (OLIVEIRA, 2014, p. 167). Oliveira formula um conceito para "negro(as) intelectuais" com base na obra de autores africanos. No caso específico do estudo que propõe, para Oliveira

> [...] a definição de negro(a) intelectual está pautada em pessoas negras que: se emanciparam, escapando da escravidão psicológica, física induzida pelo pensamento eurocêntrico; descolonizou e descoloniza mentes; são pessoas que passaram por instituições escolares e acadêmicas, mas são também pessoas sem escolarização, são pessoas capazes de representar anseios comuns aos negros e negras; organizar e unir grupos; são referências das comunidades de que são oriundos e participam; são pessoas que dialogam com a sociedade por meios de suas produções e atividades profissionais, políticas, artísticas, culturais, científicas, entre outras. São produtores(as) de artes, ciências, políticas e de ciência na perspectiva da população negra; são pessoas que atuam em espaços públicos com o compromisso específico com a população negra; são pessoas convictas com uma ética antirracista, integrantes do movimento social negro; que pensam, agem e produzem conhecimento em prol das comunidades negras. São indivíduos que por meios de suas experiências de negros e negras organizam, dirigem a população negra e a sociedade; são pessoas que se educam e proporcionam a outras a se educarem no combate ao racismo e as discriminações; são também acadêmicos que questionam os conhecimentos e os direitos pretensamente universais, por meio da produção, reflexão e intervenção, relacionando o ethos étnico-racial com o ethos acadêmico-científico, questionando e produzindo conceitos, categorias, teorias e metodologias em conexão com a população negra (OLIVEIRA, 2014, p. 116).

Por fim, a última denominação apresentada por Oliveira é a de "negro-intelectual", no qual os termos negros são ligados por hífen ao termo intelectual, formando substantivo composto. Com base na pesquisa que desenvolveu, Oliveira observa que existem pessoas que "podem ser substancialmente negras e substancialmente intelectuais'' (OLIVEIRA, 2014, p. 167). O negro-intelectual é uma pessoa negra,

> que se constitui como tal, desde a infância e são intelectuais que foram se constituindo com o compromisso com a comunidade negra, com estudos escolarizados e universitários, com o estudo do Movimento Negro, da sociedade, da realidade vivida (OLIVEIRA, 2014, p. 167).

Segundo Oliveira,

> Ao dizer "negro-intelectual", estamos frisando um momento para a descolonização do saber e do poder branco e eurocentrado. Descolonizar rompendo com a lógica de que pessoas negras não possam ser intelectuais e se forem, devem negar aquilo que os constituem, ou seja, a sua negritude (OLIVEIRA, 2014, p. 167).

Essa última denominação apresentada por Oliveira se aproxima muito do perfil do intelectual militante vinculado a algum movimento negro e que atua na academia e na sociedade no combate ao racismo, defendendo a descolonização dos saberes e do próprio termo intelectual.

Ana Paula dos Santos Gomes em sua dissertação **Trajetória de vida de Intelectuais Negros(as):** Contribuição para a Educação das Relações Étnico-raciais tras elementos imporantes para essa reflexão. A pesquisa realizada por Gomes está inserida no contexto de implementação do parecer CNE/CP 003/2004 e objetivou contribuir para educação das relações raciais tornando conhecidas e valorizadas as experiências de vidas e contribuições dos intelectuais negros(as). A questão central levantada pela pesquisadora foi: que processos educativos presentes na trajetória de vida de pessoas negras as formaram intelectuais negros (as)? Gomes procurou saber a partir de relatos de intelectuais negros (as), como foram se formando intelectuais, como superaram obstáculos e como se constituíram profissionais na sociedade sem perderem de vista sua origem étnico-racial e cultura de raiz de africana. Gomes inicia sua dissertação apresentando a própria trajetória familiar e acadêmica até sua entrada no mestrado, demonstrando como suas inquietações sobre intelectuais negros surgiram ao logo desses processos. A autora se propõe a explicar quem são os intelectuais negros(as).

Gomes entende por intelectuais

> [...] todos que praticam atividades intelectuais criadora, que fazem qualquer trabalho com uma finalidade, seja para transformar ou manter uma realidade. O intelectual que procura transformar uma realidade é aquele que coloca a disposição da sociedade seus saberes, que faz intercâmbio com outros saberes de modo a produzir conhecimentos que contribuam para transformar o mundo que vive sua própria realidade e a de seu grupo étnico, muitas vezes realidade de opressão em que vivem. (GOMES, 2008, p. 23)

É nesse sentido que Gomes busca entender o(a) intelectual negro(a) “como aquele que se opõe a ideia da inferioridade negra defendida e atestada pela sociedade brasileira” (GOMES, 2008, p. 23). Gomes observa que os processos pelos quais os intelectuais negros se tornam intelectuais constituem-se em contextos de “discriminação racial que desumaniza a população negra e excluída sociedade e desta forma tira-lhe o direito de acesso às condições básicas de melhor qualidade de vida.” (GOMES, 2008, p. 35). Gomes defende que os (as) intelectuais negros (as) correspondem a patrimônio vivo da comunidade negra. E a partir desse entendimento, entrevistou quatro pessoas dois homens e duas mulheres, todos negros(as) que apresenta como colaboradores da pesquisa. Gomes procura compreender a trajetória de vida destes participantes recorrendo à unidade de sentido das falas que foram analisadas buscando “destacar processos educativos dos quais participaram em diferentes espaços de suas vidas: trabalho, família, comunidade e ao repassar conhecimentos aos (as) jovens negros (as)” (GOMES, 2008, p. 156).

Gomes apresentou as seguintes conclusões: as trajetórias de vidas dos colaborados da pesquisa "têm de fato um importante papel formativo porque trazem experiências de formação que são parte do processo de se constituírem intelectuais negros (as)" (GOMES, 2008, p. 185-6). Além disso, "esses relatos das trajetórias de vidas educam na medida em que provoca[m], nas pessoas que os ouve, alegrias, tristezas, inspiração, apreço, repúdio e possibilidades de aprendizagem" (GOMES, 2008, p. 186) e tem ainda, "a capacidade de nos inspirar, questionar, incentivar e muitas vezes transformar" (GOMES, 2008, p. 186) a vida das pessoas.

Outra contribuição importante de Evaldo Ribeiro Oliveira é a dissertação **Narrativas de Thereza Santos** – contribuições para a Educação das Relações Étnico-Raciais. O objetivo do autor nesta dissertação foi de identificar e compreender as potencialidades pedagógicas da obra de Thereza Santos para a educação das relações étnico-raciais. A pesquisa desenvolvida por Oliveira nasceu ainda na graduação no curso de Pedagogia na Universidade Federal de São Carlos, durante as atividades do projeto Textos e Contextos do Movimento Negro – Contribuições para Introdução de História e Cultura Africana e Afro-brasileira nas Escolas. Sob a coordenação da professora Doutora Petronilha Beatriz G. e Silva, informa Oliveira que o projeto tinha dentre outros objetivos a coleta de textos, cartazes, fotografias, vídeos, livros, e documentos doados por militantes do Movimento Negro. A meta dos envolvidos nesse projeto era de disponibilizar aos sistemas de ensino critérios para apoio, publicação e divulgação de materiais de ensino que valorizassem a história cultura dos afro-descendentes, para fornecer subsídios para aplicação da Lei 10630/2003 e do Parecer CNE/CP 003/2004 e sua Resolução CNE/CP 001/2004. Dentre os documentos recolhidos constava um conjunto que havia sido doado por Thereza Santos os quais foram objetos de estudos de Oliveira em projeto de iniciação científica intitulado Materiais do Movimento Negro – Subsídio Para a Educação das Relações Étnico-Raciais realizados entre 2004 e 2005. Na "Coleção Thereza Santos", modo como era designada o conjunto doado pela militante negra, Oliveira identificou materiais que poderiam subsidiar a educação para relações étnico-raciais e verificou a relevância de sua publicação e reprodução.

Oliveira prosseguiu com aquele estudo ao ingressar no curso de mestrado da mesma instituição na qual concluiu a graduação. Nessa fase da pesquisa, escolheu o livro **Malunga Thereza Santos -** a história de vida de uma guerreira, uma autobiografia. Oliveira buscou identificar as potencialidades pedagógicas da referida obra para a educação das relações étnico-raciais. Do ponto de vista metodológico, o autor seguiu o que denominou de postura fenomenológica. Para a identificação e compreensão das potencialidades pedagógicas do texto de Santos, utilizou como referência três princípios apontados pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais: Consciência política e histórica da diversidade, fortalecimento de identidades e de direitos e ações educativas de combate ao racismo e a discriminação. Para Oliveira, potencialidades pedagógicas

são “exemplos, qualidades da narrativa que podem despertar reflexões, ponderações, questionamentos, mostrar caminhos para ações, oferecer possibilidade de identificação étnico-racial que poderá fortalecer identidades” (OLIVEIRA, 2008, p. 13).

A partir dessa noção de potencialidade pedagógica e orientado pelos princípios das Diretrizes e da leitura da narrativa de Thereza Santos, Oliveira elaborou uma tabela na qual buscou identificar relações entre os princípios e o texto de Santos. Oliveira concluiu seu texto defendendo que

> [...] a busca por potencialidades pedagógicas para a educação das relações étnico-raciais é uma busca por transformações significativas na sociedade brasileira, principalmente no tange à população negra, os desfavorecidos economicamente e todos e todas que são desqualificados e marginalizados socialmente (OLIVEIRA, 2008, p. 92).

Partindo dos autores/as acima citados/as seguiremos na empreita de pensar a atuação de Querino como intelectual negro e nas potencialidades pedagógicas de suas obras.

4 | NOTAS SOBRE POTENCIALIDADES PEDAGÓGICAS NAS OBRAS DE MANUEL QUERINO

A obra desse intelectual baiano ainda é pouco conhecida na academia e apresenta uma abordagem sobre a história e cultura africana e afro-brasileira diferente daquela apresentada por intelectuais de seu tempo. Querino escreveu seus textos no início do século XX, num contexto de vigência das ideias racialista, com base nas quais, muitos intelectuais de então construíram imagens dos negros como raças inferiores. As obras de Querino vão de encontro ao discurso racialista daqueles intelectuais e em defesa e positivação da participação dos negros africanos e descendentes na formação da sociedade brasileira.

Nesse momento, cabe levantarmos uma questão tendo em vista o que Oliveira (2008, p.13) entende por potencialidades pedagógicas no caso específico da produção intelectual de Querino. Quais exemplos, elementos da narrativa de Querino podem despertar reflexões, ponderações, questionamentos, mostrar caminhos para ações, oferecer possibilidade de identificação étnico-racial que poderá fortalecer identidades?

Sem pretensão de aprofundar nesta questão, o que não seria compatível com os limites deste texto, nos propomos a tratar apenas de elementos da narrativa de Querino que podem despertar reflexões e oferecer possibilidade de identificação étnico-racial. Tomamos por foco o texto O colono preto como fator de civilização brasileira, com base em análise que fizemos na dissertação de mestrado intitulada **Manuel Querino**: percursos de um historiador negro e a historiografia de seu tempo – Bahia (séculos XIX - XX). Tal análise foi sobre a importância da obra Querino para o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana na Educação Básica.

Observamos que no texto “O colono preto”

> Querino faz uma síntese da história da sociedade brasileira em seis capítulos, cuja principal preocupação é demonstrar o protagonismo dos negros africanos nesse processo, começando com uma descrição do início do processo de colonização do Brasil no século XVI. Nessa descrição, Querino desqualificou a ação colonizadora portuguesa. Em seguida, trata da chegada dos africanos arrancados do continente negro. Nos capítulos seguintes, mostram, de forma gradual, como as reações dos africanos no cativeiro, desde as primeiras ideias de liberdade, suicídios, violências cometidas contra senhores, passando pelas resistências coletivas como as fugas, constituições de quilombos, juntas de alforrias e terminado com a defesa de que esses indivíduos influenciaram na vida familiar brasileira e enfatizando os descendentes notáveis dos povos africanos no Brasil. (PEREIRA, 2016, p. 132)

Querino efetua dois movimentos importantes, primeiro ao tratar os africanos como objetos de estudos e sujeitos históricos. E depois, ao defender que estes indivíduos participaram ativamente da formação da sociedade brasileira influenciando na formação dos costumes e que formam os principais agentes do processo de colonização portuguesa no Brasil a partir de seu trabalho. Querino apresentou tal posicionamento em um contexto marcado pelas teorias racialistas que serviram de base para a maioria da intelectualidade brasileira construírem suas interpretações do Brasil. Nessas interpretações os negros e indígenas eram vistos como um problema a ser superado para o pais se tornasse uma civilização aos moldes europeus.

Por isso, acreditamos que ao positivar a participação dos negros africanos na constituição da sociedade brasileira, Querino oferece elementos em sua narrativa que podem contribuir significativamente para que estudantes negros que negam seus corpos e sua identidade negra possam se identificar co,mo negros. Além disso, que (re)conheçam a história de lutas e a experiência de seus ancestrais e sintam estimulados a fazer uma análise das trajetória das populações negras, encarando-as não apenas como vítimas marcadas pela escravidão e o racismo, mas como sujeitos históricos que exerceram papéis importantes e travaram lutas cotidianas para sobrevivência e contra o racismo.

Acreditamos que o professor pode encontrar em Querino uma interpretação sociedade brasileira do início do século XX que pode suscitar debates e reflexões importantes em sala de aula sobre a identidade nacional brasileira que contribua para uma análise crítica a respeito da trajetória das populações negras e a respeito da sua situação de vida na atualidade, podendo com isso se perceberem na condição de sujeitos históricos e que comungam elementos de identidades étnico-raciais.

5 I CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nas obras de Manuel Querino podem ser identificadas potencialidades pedagógicas para a para a educação para as relações étnico-raciais, dado ao fato deste apresentar em

sua narrativa uma imagem positiva dos africanos e afrodescendentes.

Tratamos de um intelectual negro específico, cuja produção intelectual era constituída de ensaios e estudos diversos que se encaixariam em diversas áreas de conhecimento hoje como história, antropologia e sociologia, história da arte. Mas esse olhar poderia ser lançado sobre as produções de outros intelectuais negros que se enveredaram para literatura, a poesia e outras atividades.

Portanto, com esta reflexão, esperamos contribuir para o debate a respeito das potencialidades pedagógicas das obras de intelectuais negros para o desenvolvimento de uma educação para as relações étnico-raciais.

REFERÊNCIAS

BARRY, Boubocar. **Palestra proferida no dia 31/08/2012 no Núcleo de Estudos Afro-brasileiros** – NEAB/UFSCAr, São Carlos, 2012.

CHANAIWA, David. Iniciativas e resistências na África meridional. In: BOAHEN, Albert Abdu (Org.). **O silêncio dos intelectuais**. São Paulo: Companhia das Letras, p. 19-55, 2006.

FASI, Mohammed El; HRBEK, Ivan. O Advento do Islã e a ascensão do Império Muçulmano. In: HRBEK, Ivan. **História geral da África III**: África do século VII ao XI. Brasília: UNESCO, 2010.

GOMES, Ana Paula dos Santos. **A Educação para as Relações Étnicos-raciais a partir do Patrimônio Cultural Negro**: educação patrimonial da cultura afrobrasileira e os(as) intelectuais negros(as) In: AGUIAR, Márcia Ângela da Silva (Org.). **Educação e diversidade:** estudos e pesquisas. Recife: UFPE – MEC/SECAD. Gráfica J. Luiz Vasconcelos Ed., 2009.

_________. **Trajetória de vida de Intelectuais Negros(as)**: contribuição para a Educação das Relações Étnico-raciais.219f. 2008. Dissertação de mestrado (Educação). Universidade Federal de São Carlos, Programa de Pós-graduação em Educação. São Carlos/SP. 2008

KI-ZERBO, Joseph. African intellectuals, nationalism and pan-africanismo: a testimory. In: MKANDAWIRE, Thandika (ed). **African Intellectuals**: Rethinking politics, languages, gener and development. Dark: CODESRIA, 2005.

MAZRUI, Ali al-Amian et.al. Tendências da filosofia e da ciência na África. In:

MARUI, Ali al-Amin; WONDI, Chistophe (ed). **História geral da África desde 1935.** Brasília: UNESCO, 2010.

N'DA, Paul. **Les Intellectuales et le Pouvoir em Afrique Noire**. These de doutorado d'Etates Lettres et Sciences Humaines. École des Hautes Études en Sciences Sociales Centre d'Études des Mouvements Sociaux. Paris, 1982.

OLIVEIRA, Evaldo Ribeiro. **Narrativas de Thereza Santos** – contribuições para a Educação das Relações Étnico-Raciais. 146f. 2008. Dissertação de mestrado (Educação). Universidade Federal de São Carlos, Programa de Pós-graduação em Educação. São Carlos/SP. 2008.

_________. **Negro Intelectual, Intelectual Negro ou Negro-Intelectual**: considerações do processo constituir-se negro-intelectual. 2014. 205f. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Federal de São Carlos – UFSCAr. 2014.

PAJOT, Florian; Ki-ZERBO, Joseph. **itinéraire d'un intellectuel voltaïque au XX siècle.** 2004. Disponível em: http://www.lefaso.net/IMG/pdf/Joseph_Ki-Zerbo.pdf. Acessado em: 8 set. 2015.

PEREIRA, Paulo Marcos. **Manuel Querino**: percursos de um historiador negro e a historiografia de seu tempo – Bahia (séculos XIX - XX). 2016f. Dissertação de mestrado em História Regional e Local, Universidade do Estado da Bahia, Santo Antônio de Jesus/BA, 2016.

QUERINO, Manuel Raymundo. Candomblé de Caboclo. In: NASCIMENTO, Jaime; GAMA, Hugo (Orgs.). **Manuel R. Querino**: seus artigos na Revista do Instituto Geográfico e Histórico da Bahia. Salvador: IGHB, 2009.

______. A raça africana e seus costumes na Bahia. In: **Costumes africanos no Brasil**. Salvador: Eduneb, 2010.

______. Homens de cor preta na história. In: NASCIMENTO, Jaime; GAMA, Hugo (Orgs.). **Manuel R. Querino**: seus artigos na Revista do Instituto Geográfico e Histórico da Bahia. Salvador: IGHB, 2009.

______. O colono preto como fator de civilização brasileira. In: QUERINO, Manuel Raymundo. **Costumes africanos no Brasil**. 3. ed. - Salvador: Eduneb, 2010.

SANTOS, Sales Augusto dos. **Movimentos Negros, Educação e Ações Afirmativas**. 2007. 554f. Tese (Doutorado em Sociologia) – Universidade de Brasília, Brasília, 2007.

SANTOS, Thereza. **Malunga Thereza Santos** - a história de vida de uma guerreira. EDUSCar. São Carlos/SP. 2008.

SILVA, Rosemere Ferreira da. **Trajetórias de dois intelectuais negros brasileiros**: Abdias Nascimento e Milton Santos. 2010. 233f. Tese (Doutorado em Estudos Étnicos e Africanos) Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal da Bahia. 2010.

CAPÍTULO 13

ALFABETIZANDO: EXERCENDO A DOCÊNCIA EM UMA SALA DE 1º ANO E.F BASEANDO-SE EM PRESSUPOSTOS LINGUÍSTICOS

Data de aceite: 01/03/2021

Milena Beatriz Vicente Valentim
Graduanda de Letras / Português pela UFG
Regional Catalão/ UAELL.
http://lattes.cnpq.br/3090494167386574.

Esta pesquisa trata-se de uma revisão e ampliação da minha pesquisa "*Alfabetização e Letramento: Discutindo alguns aspectos da 'metamorfose' linguística que envolve a aprendizagem da escrita*"

RESUMO: A escola se caracteriza por um ambiente em que naturalmente ocorrerá o uso da língua em situações de interação social. Porém, essa mesma língua encontra-se em constante avaliação, na modalidade oral e principalmente escrita. O processo de adaptação ao ambiente escolar não se dá instantaneamente com o ingresso á sala de aula, pois a criança não é uma "tábula rasa", ao contrário, já é dotada de uma gramática internalizada, ou seja, uma "língua" aprendida no ambiente familiar a qual está inserida. Desta forma, este estudo objetiva-se em relacionar a cada fase de aquisição da modalidade oral e escrita baseados na contribuição da Linguística – na condição de ciência que estuda a linguagem – em cada etapa, ao que se refere como essencial no processo de ensino durante a alfabetização e o letramento, bem como os mecanismos de produção da leitura enquanto a decifração e a compreensão gráfica e funcional da língua.

PALAVRAS - CHAVE: Alfabetização. Processos de aprendizagem. Contribuições da Linguística.

LITERATING: EXERCISING DOCENCY IN A CHILDREN´S CLASS BASED ON LINGUISTIC STUDIES

ABSTRACT: The school is characterized by an environment in which the use of language will naturally occur in situations of social interaction. However, this same language is in constant evaluation, oral and mainly written. The process of adaptation to the school environment does not happen instantaneously with the entrance to the classroom, because the child is not a "tabula rasa", on the contrary, it already has an internalized grammar, that is, a "language" learned in her family, environment in which it is inserted. Thus, this study aims to relate to each phase of the acquisition of oral and written modality based on the contribution of Linguistics - in the condition of science that studies language - in each stage, which is referred to as essential in the teaching process during literacy and literacy, as well as the mechanisms of reading production while deciphering and graphic and functional comprehension of language.

KEYWORDS: Literacy. Learning processes. Contributions of Linguistics.

INTRODUÇÃO

Toda criança ao ser inserida no meio social é capaz de aprender a língua da comunidade de pertencimento, a escrever, constituindo assim um meio de comunicação

com o mundo ao seu redor. Esta criança apreende a língua por conviver com os falantes. Tal convivência possibilita que esse sujeito em formação compreenda as construções possíveis permitidas pelo sistema da língua em voga na comunidade linguística da qual faz parte. Mesmo não compreendendo teoricamente a significação do sistema, cada frase enunciada pelas crianças e que mais tarde será escrita, estará dentro das convenções pré-determinadas pelo sistema de signos em uso.

Esse processo de aquisição linguística é um processo complexo. O sistema gráfico de cada palavra nem sempre corresponde ao sistema fônico. As línguas de modo geral apresentam sons diferentes (mesmo se tratando do mesmo grafema).

Uma palavra isolada (com todos seus arquifonemas) só tem sua existência por ter sido reduzida a uma dimensão menor. Em dimensões maiores – texto – o código escrito através desses arquifonemas aparece como um mistério para a criança. Por isso, a criança adquire primeiro a modalidade oral para depois fazer o processo de passagem para a modalidade escrita.

Essa atividade de compreensão entre o que se ouve para se tentar escrever apresenta-se como um desafio em sala de aula. Alguns alunos já chegam à escola com certo grau de "facilidade" para tal atividade, e na maioria dos casos sabem compreender a fala, e por isso compreendem a situação de comunicação e uso da língua. Porém, há aqueles casos de crianças que não conseguem diferenciar a sonoridade correspondente a cada arquifonema e não conseguem estabelecer uma ligação entre o grafema e ao fonema correspondente, representando assim um desafio aos docentes.

> Esse processo de aquisição da linguagem é, na verdade, altamente complexo. Os sons de uma palavra isolada não passam de sons como quaisquer outros. Para serem aceitos como sons de uma palavra real, precisam pertencer a um sistema, a uma língua. As línguas, porém, não são feitas dos sons das palavras isoladas, mas de estruturas que juntam ideias e sons, formando palavras, frases, textos etc (CAGLIARI, 1989).

Por isso Cagliari (1989) destaca que "o professor precisa entender por que as crianças falam de determinado modo, respeitando essa característica e as ajudando a entender por que falam de um jeito e não de outro". Destacamos que essa compreensão torna-se importante devido a bagagem cultural que a criança traz consigo.

Diante disto, este trabalho justifica-se social e academicamente por meio de sua temática: a busca da compreensão do processo de passagem da modalidade oral para a escrita, a fim de se alcançar o letramento efetivo. A partir desta busca, realizamos uma pesquisa de campo em uma sala de alfabetização (1º ano do ensino fundamental) de uma escola particular no município de Catalão no estado de Goiás. A partir desta observação, constatamos que algumas vezes o ambiente escolar tem representado um local de exclusão da linguagem natural – aquela que definiria a comunidade de fala em que esse aluno está inserido – para introduzir uma linguagem cujo contexto se assemelha ao artificial e que

é avaliada a todo instante, dentro de parâmetros linguísticos as quais muitas vezes não emitem qualquer sentido prático e usual, contribuindo para a inibição desse aluno como sujeito falante da língua. Deste modo, verifica-se uma prática que coloca em dúvidas as concepções dessa criança como sujeito falante em formação, dos conhecimentos prévios adquiridos por ela. Assim, pretendemos analisar se essa criança sabe se comunicar – ler e escrever – como a escola a impõe.

Diante desta afirmação, destacamos que o objetivo geral deste estudo, é analisar quais problemas poderiam ocorrer durante a passagem da linguagem oral para escrita. Como objetivo específico, almeja-se demonstrar a importância dos pressupostos da linguística como base para o ensino durante a fase de alfabetização e do letramento. Indagamos também acerca dos padrões normativos do idioma quanto ao que se considera certo ou o errado e a partir de qual (s) perspectiva(s).

Assim, essa discussão concentra-se em torno dos processos da passagem da modalidade oral para a escrita durante o processo de alfabetização e de que maneira a Linguística contribuiria para que o ambiente de sala de aula fosse propício ao aprendizado rico das diversas modalidades da língua em situação viva de interação e não um ambiente de exclusão.

DESAFIOS DO ENSINO NA ALFABETIZAÇÃO

Sabemos que no processo de alfabetização alguns critérios importantes tais como, o posicionamento do discente frente a característica da turma que ele ensina; os atributos sociais da língua e sua postura ao que se relaciona as correções gráficas e ortográficas; muitas vezes são desprezados na prática em sala de aula. Por esta razão é necessário nos atentarmos ao fato de que à alfabetização é um processo que se envolve etapas e não um status a qual a criança adquire. Tal processo se inicia por volta dos 6 anos, mas vai se concretizando ao longo de todo o ensino fundamental I.

No contexto de sala, em uma classe de alfabetização, foi possível encontrar um terreno vasto e fértil de valores sociais, culturais e linguísticos, como já explicitados anteriormente. Cada criança que adentra a escola acredita ser conhecedor de seu idioma e, por isso não compreende o que significa “falar errado” ou “escrever errado”. A adaptação das crianças ao ambiente da escola ocorre aos poucos, pois estas traçam um percurso de adaptação e aprendizado, pois ao que se relaciona a linguagem escrita tudo que seja relacionado a aquisição de novos conhecimentos não ocorre com a mesma facilidade que a aquisição da fala. Problemas sérios que os alunos em alfabetização enfrentam relacionados ao processo de letramento são advindos da falta de compreensão dos professores pela não aceitação da realidade linguística dos alunos, assim como do excesso de experimentações com diversos métodos voltados ao ensino e aprendizagem.

> Na história da alfabetização no Brasil, o principal propulsor das periódicas mudanças de paradigma e de concepção de métodos tem sido o persistente fracasso da escola em levar as crianças ao domínio da língua escrita (SOARES 2016, p. 23)

Durante as observações em sala de aula, consideramos as proposições levantadas por Cagliari (1989, 2009) diante das práticas adotadas pelo professor aos quais analisamos e que comparamos com a visão do autor. Assim, entendemos o quanto se faz necessário que os docentes entendam que crianças nesta fase (com 6 anos na grande maioria) escrevem "errado" por não compreenderem a correspondência entre arquifonema e fonema, ou falam de determinada maneira pois este falar os distinguem. E a partir disto compreendemos a importância de se trazer esse conhecimento para sala de aula, expor de forma objetiva as variações, mesmo em contexto de alfabetização, ao contrário dos ditosos "*mim* está errado", ou "*a gente* não existe".

> A escola tira o ambiente natural de uso da linguagem e o coloca em um contexto artificial, em que a linguagem é avaliada a todo instante e não é usada apenas para as pessoas se comunicarem e interagirem linguisticamente. Tal situação pode levar uma criança a duvidar das habilidades linguísticas que já adquiriu. Como consequência, essa criança começará a duvidar que entende o que lhe é dito e, sobretudo, que sabe falar a sua língua do jeito que a escola quer (CAGLIARI, 2009).

A adaptação a norma culta é por etapas. Assim como a lagarta que se alimenta de muitas folhas e se envolve em um casulo numa longa hibernação para se tornar uma linda borboleta, o infante balbucia para depois formar frases pequenas e em seguida aprender o símbolo gráfico a qual representa cada encontro silábico que elas utilizam no ato da fala.

As diferentes variações também são perceptíveis na escrita. Todavia, corrigir supostos "erros ortográficos" também precisa ser feito com grandes ressalvas. Errado em qual sentido? O que significa uma criança escrever *jakare* ou *glo,* transcrevendo para o papel uma escrita fonética (escrever exatamente como ela ouve) ao invés de *jacaré* ou *gelo* que representam a escrita gráfica de acordo com as regras ortográficas? Infelizmente, foi possível perceber que ainda há o uso indiscriminado da *caneta vermelha* por parte de alguns educadores, fato este que nos chamou a atenção devida à reação das crianças diante dos grifos vermelhos nas tarefas.

> Para ensinar a criança a ler, é preciso, em primeiro lugar, que o professor saiba como se faz para ler. Os adultos se acostumam com o fato de lerem automaticamente e não se dão conta dos mecanismos e dos conhecimentos de que uma pessoa precisa ter para decifrar e traduzir o escrito em linguagem oral. Aqui está o segredo da atividade do professor. Todo professor deveria um dia olhar uma palavra, por exemplo, casa, e escrever todos os conhecimentos necessários para ler essa palavra. É isso o que ele vai ensinar na alfabetização. Não basta dizer que usamos letras, porque todas as palavras são escritas com letras (e outros sinais). Não basta dizer que a letra A tem o som de [a], porque ela pode ter vários outros sons. Por exemplo,

> o aluno que fala "*acharo"*, em vez de *acharam*, tem que aprender que o som de [u], no final dessa palavra, também se escreve com a letra A. Não basta decorar que casa tem essa sequência de letras, porque, desse modo, os alunos precisariam decorar a escrita de todas as palavras (CAGLIARI, 1989).

Tal pressuposto não significa que a escrita está "totalmente errada" ou "totalmente certa". "Isso não significa que a ortografia esteja escrita no dialeto padrão, mas, sem dúvida, está mais próxima do dialeto padrão do que de algumas outras variedades da língua" (CAGLIARI, 2009). Por isso, o professor deve adotar uma postura de incentivador para as crianças, e não de experimentador. De forma que essas crianças venham tirar suas dúvidas pensando "como eu acredito que seja grafado uma palavra" para se chegar à "como realmente essa palavra é grafada". Ressaltamos que os diferentes usos da língua dependem de situações específicas. Esse tipo de intervenção linguística ensina a criança a refletir e ter suas próprias conclusões.

Quando Mágda Soares (2016) afirma que "o principal propulsor das periódicas mudanças de paradigma e de concepção de métodos tem sido o persistente fracasso da escola em levar as crianças ao domínio da língua escrita" (SOARES 2016, p. 23), ela se refere diretamente as decisões tomadas pelos professores a respeito da prática de alfabetização, por exemplo as incessantes discussões que ocorrem acerca dos métodos analíticos que divergem de métodos sintéticos, e que por sua vez são contrários aos fonéticos, entre outros, e que por fim não esclarecem e não direcionam o trabalho do professor em sala. Esse fracasso a qual ela se refere ocorre substancialmente pelo excesso de experimentações que não trazem reflexões, pois estão mais preocupadas em apontar possíveis erros e não nos acertos.

A partir disto observamos que a preocupação dos discentes tem sido pela busca incessante do que seria considerado eficaz ou inovador em meio ao hall de métodos disponíveis, ao invés de se pensar que tais métodos tratam-se de sugestões e não de uma escolha definitiva; ou, do auto questionamento acerca de qual(s) metodologia(s) poderia auxilia-lo em sua prática baseando-se nas características daquela turma – daqueles alunos. Pois cada método de alfabetização é resultante de pesquisas específicas, voltadas a necessidades específicas de uma clientela ou de dificuldades aos quais tenta-se resolver. Desta forma o professor não pode tratar o método como solução para os problemas das quais ele enfrenta em sua realidade de sala de aula, pois estes não são universais, e tão pouco idênticos. Não existem soluções idênticas, capazes de se resolver problemas a nível universal.

Ademais, algumas práticas – e aqui nos referimos a metodologias de ensino durante a alfabetização – evocam na criança ideias errôneas de que o conhecimento que ela está tendo contato só pode ser adquirido através do professor, gerando assim um aluno passivo, não participante da construção do conhecimento. Outras práticas fazem com que a criança acredite que aquele conhecimento é absoluto, ou seja, conteúdos pré-estabelecidos que

não podem ser modificados ou transformados. O vulgo “é assim e ponto final”.

Assim, observamos ser importante o professor não adotar a postura de detentor de todo conhecimento, da mesma forma que ele não deve se apoiar em uma única fonte metodológica como instrumento de suas práticas. Pois torna-se salutar que para o desenvolvimento de uma prática eficaz é necessário que professor adapte a metodologia ou (s) a realidade dos alunos a qual ele ensina.

No ambiente de uma sala de alfabetização, também constatamos a grande quantidade de atividades feitas pelos alunos, e para se fazer tais atividades é necessário ler por iniciativa própria. Mediante tal fato, há uma grande expectativa da própria escola e uma ansiedade dos educadores que acabam por acelerar o processo sem relevar o ritmo de cada criança, isso às vezes tem atrapalhado uma atividade educativa mais calma e eficaz. Em contra ponto, o professor não pode se concentrar demasiadamente em atividades que simplesmente não transmitem noções básicas necessárias para aquela faixa etária.

O ato de escrever é decorrente de se saber ler, ou conhecer o sistema gráfico. Inferimos que quem é capaz de ler, é capaz de escrever, e o inverso sabe-se não é possível. Descobrimos que uma criança sabe ser copista e ao mesmo tempo não sabe ler.

Durante o processo linguístico do ensino da leitura é preciso ter estratégias – além do conhecimento – para conduzir os alunos a uma leitura eficaz e eficiente. Na grande maioria, os professores se acostumaram ao fato de enquanto adultos lerem automaticamente, e não se concentram nos mecanismos do conhecimento de que a criança necessita para decifrar a linguagem oral em escrita. Seria muito interessante pensar, por exemplo, “quais conhecimentos são precisos para se escrever a palavra c*asa?*”

> A decifração é o aspecto mais importante do processo de alfabetização. A compreensão do que as palavras significam ou até mesmo do texto é uma atividade automática. Se o aluno descobre que está escrito ***cadeira***, ele sabe e entende o que está escrito, porque, como falante de Português, está acostumado a ouvir e a falar a palavra ***cadeira*** (CAGLIARI, 2009).

E é justamente esse conhecimento que será necessário para se ensinar na alfabetização. Não basta “jogar” letras ou dizer que *B* tem som de [b], porque elas podem ainda confundir e interpretá-lo como fonema [p]. Não se torna suficiente a criança decorar que *casa* se escreve com [s] sendo que *azedo* se escreve com [z], uma vez que a lógica seria [s] em meio a duas vogais tem som de [z]. Deste modo a criança estaria decorando e não compreendendo.

Outro ponto que trazemos a referência e que citamos anteriormente como aponta Cagliari (2009) é o fato de que a criança precisa decifrar o que está grafado. Assim comparamos ato de decifrar como o sair do casulo da incógnita da significação léxica – é o aspecto mais importante de todo o processo de alfabetização. A significação de cada palavra ou texto depois apreendido torna-se automático.

O letramento vai se tornando mais complexo à medida que *o casulo precisa ser*

rompido, a partir da aquisição lexical, a criança passa a ter contato com frases em uma situação de texto. Como a fala infantil não se dá a partir de textos, ela precisa depreender mais atenção a todo conjunto de palavras e não somente a cada uma isoladamente. Portanto, não é necessário que os professores pensem que toda criança possui dificuldades em entender o que está escrito nas atividades, mas sim explicar o quanto é fácil entender a modalidade escrita da língua a partir da leitura individualizada ou coletiva.

Do mesmo modo, é preciso que professores se utilizem de um vocabulário oral e de materiais – textos para leitura – de acordo com a idade da criança, ou seja, com um vocabulário adequado. Ao invés de ler algo como "ela tinha cabelos alvos como a neve" porque não ler "ela tinha cabelos brancos"? "A adaptação dos alunos ao dialeto padrão requer alguns anos, sobretudo para que eles tenham um desempenho total" (CAGLIARI, 2009).

Deixar que a criança sozinha venha a descobrir como deve ser grafada alguma palavra, sem que lhe seja passada as noções acerca da significação que cada encontro silábico exprime naquela unidade tem sido um erro constante. Pois dessa forma ela não é instigada a compreender como se dá o processo de aquisição da escrita do que ela fala. A criança deve ser levada a compreender a linguagem de modo que seja capaz de identificar as formas pelas quais ela se apropria da língua.

As noções linguísticas que definem o significante e o significado (Saussure, 2002) para formar uma imagem acústica (significação individual da criança a cerca de alguma lexia) se dão a partir do momento em que a criança é capaz de juntar a sonoridade de cada par silábico da palavra. É nesta fase que a imagem acústica é formada, pois a criança é capaz de identificar o que está lendo e confere a devida significação a aquilo. O *gato* se torna um animal que mia, e tem bigodes e é escrito com [g], enquanto o *peixe* é descoberto como um animal pequeno que nada e escreve-se com [p].

E ao sair do casulo, "a nossa pequena borboleta" descobre todo um mundo em que é possível representar na folha de papel a sonoridade respectiva de tudo que ela fala, e assim como os adultos essa *borboletinha* começará plainar sob o alfabeto quando começar a se expressar através da escrita.

O QUE A LINGUÍSTICA PODE NOS AUXILIAR ENQUANTO DOCENTES?

Primeiramente, destacamos o quanto é necessário se ouvir as crianças, e deixar que elas falem. A escola não deveria preocupar-se somente com a ortografia, mas também com o funcionamento da fala. Atualmente, há alguns estudos significativos sobre a fala dentro do idioma Português brasileiro, todavia sabemos que tais estudos ainda são muito criticados – principalmente pela escola.

Quando dizemos que a escola precisa considerar a fala, logo imaginamos que é dever da mesma ensinar os aluno a "falar corretamente" – de acordo com a norma

considerada culta. Isso pode até acontecer, mas não é isso que os linguístas como Cagliari, procuram mostrar.

Como já anteriormente citado, quando uma criança chega ao ambiente escolar, já possui uma bagagem linguística relacionada à fala e que foram adquiridas na comunidade de fala onde esta está inserida. Essa pequena borboleta inicia seu processo de metamorfose rumo ao estágio final do letramento, constituída de conhecimentos prévios relacionados à modalidade oral, e aceitáveis pelas convenções a qual o sistema linguístico permite e que são expressas por sua fala.

Antes de ensinar como a língua funciona, a escola deve incentivar a fala e mostrar como ela funciona. Segundo Cagliari (2010) "na verdade a língua existe através da fala das pessoas e só aí se realiza plenamente". Em uma língua existem valores sonoros diferentes para cada símbolo alfabético, e a ortografia, por si só, não nos dá uma orientação clara sobre a pronúncia da língua e seus dialetos. As dificuldades de reconhecimento dos sons da fala se somam frequentemente às dificuldades em querer explicar a ortografia a partir da fala.

Separar as letras que compõem o alfabeto do Português brasileiro – em vogais e consoantes – somente fará sentido à criança se essas letras representarem os sons presentes na fala, que futuramente serão classificados como vogais e consoantes, segundo as noções fonética, que se pensarmos no Brasil são diversas. Na fala infantil as vogais e as consoantes representam diferentes modos articulatórios.

A atenção dispensada nas consoantes não é tão instrutiva quanto poderia ser, e não é tão diferente quanto a atenção as vogais. É comum que crianças não consigam distinguir os pares fônicos, bem como sons surdos de sonoros – p/b, f/v, t/d. A distinção entre consoantes surdas e sonoras depende ainda do dialeto que a criança fala.

Em uma sala de aula, comumente há alunos provenientes de várias regiões do país, aí também encontramos uma variedade de pronúncias diferentes para "os erros" ortográficos infantis. Por isso, destacamos a importância da escola respeitar e entender os dialetos:

> A escola deve respeitar os dialetos, entendê-los e até mesmo ensinar como essas variedades da língua funcionam comparando-as entre si; entre eles deve estar incluído o próprio dialeto de prestígio, em condições de igualdade linguística. A escola também deve mostrar aos alunos que a sociedade atribui valores sociais diferentes aos diferentes modos de falar a língua e que esses valores, embora se baseiem em preconceitos e falsas interpretações do certo e errado linguístico, têm consequências econômicas, políticas e sociais muito sérias para as pessoas, (Cagliari, 1989)

A partir disto, é preciso entender que a escola ensina e critica a forma como somos avaliados e ensinados à língua portuguesa, desde as séries inicias ao final do ensino médio. Cagliari (2009) mostra como aprendemos pouco durante vários anos de estudo e como as escolas mesmo que ingenuamente tem dificuldade para avaliar o quanto uma

criança em processo de alfabetização conseguiu aprender. “Ensinar português é mostrar como funciona a linguagem humana” (CAGLIARI, 2009). Em ambiente escolar deve-se ensinar qual o valor funcional dos segmentos fônicos da língua materna e a sua composição sintática, morfológica, semântica etc. Por isso, falta à escola distinguir os problemas de fala dos problemas de escrita, pois a fala apresenta uma infinidade de dialetos regionais e a escrita ortográfica é o único uso da língua portuguesa que não admite variação.

Sendo assim, aprender *português*, não seria somente aprender como a língua e suas variedades funcionam, mas também estudar ao máximo os usos linguísticos e isso não significa só a ler e a escrever, mas inclui ainda a formação para aprender e usar suas variedades linguísticas, sobretudo o dialeto-padrão. Dessa forma, a escola não ensinaria apenas o português, como desempenharia o importante papel de promover socialmente o menos favorecidos.

Pois para o aluno respeitar as variedades linguísticas significa a compreensão do seu mundo e dos outros, jamais um aluno pode chegar à conclusão de que seus pais ou as pessoas do seu meio são incapazes pela maneira “errada” de falar, e muito menos se sentir diminuído por isso. Esse tipo de preconceito, de tanto serem ensinados geração após geração, estão profundamente enraizados na sociedade. Se os alunos aprenderem a verdade linguística das variantes, a sociedades mudará seu modo de encarar esse preconceito e passará a ter um comportamento social mais adequado com relação às diferenças linguísticas.

Vivemos em um mundo que à escrita é de suma importância tanto para comunicação como para a alfabetização das crianças. Esse processo requer que tenhamos algumas noções sobre a utilização do sistema alfabético utilizado nas diferentes regiões do país – caso estejamos na posição de linguístas educadores em uma sala de alfabetização – pois se torna importante compreendermos como aquelas crianças pronunciam cada palavra devido aspectos regionais. No entanto o ensino de língua portuguesa nas escolas está ligado fortemente somente a um único tipo de escrita, a cursiva, e preocupada mais com a aparência da letra do que com a mensagem que o aluno quer passar, ou sua tentativa de escrever.   Cagliari (2009) afirma que:

> A escrita é uma atividade nova para a criança, e por isso mesmo requer um tratamento especial na alfabetização. Espera-se que a criança, no final de um ano de alfabetização, saiba escrever e não que saiba escrever tudo e com correção absoluta. Esse é um ponto importante e que relega a um plano secundário a preocupação com a ortografia durante o primeiro ano escolar. (2009, grifos nossos).

Com isso entende-se que não é só questão de ensinar a escrever e, sim de explicar o que é a escrita. Nas palavras de Cagliari (2009) “(...) a escola ensina a escrever sem ensinar o que é escrever (...)”, é necessário que o aluno saiba que a escrita é uma questão de (tentativas, descobertas, experimentação) para cada um, é um processo que requer

motivação.

Diante disto, afirmamos a importância de se compreender o que as crianças esperam da escrita, no sentido de explicar antes para os alunos em que vai ser útil determinada produção textual, para assim ter um determinado sentido para o aluno, exemplificando também a sua importância no processo de comunicação e expressão, tentar fazer com que a escrita se torne útil para o aluno e ao mesmo tempo prazerosa.

Durante todo o processo de alfabetização, as crianças irão escrever mais, possibilitadas por exercícios elaborados, mas que a finalidade se restringem a produção de textos e treinamento da escrita, o que requer por partes dos alunos que eles apenas escrevam mais e mais, sem uma lógica, sem um motivo com temas escolhidos pelos próprios professores.

> Muitos alunos têm que escrever redações sobre temas absurdos, como “A fazenda da Vovó”, “Pingo d’água” e outros; na maioria dos casos não conseguem a chance real de, na escola, de escrever o que gostariam e da forma como gostariam [...] a maneira como a escola trata o escrever leva facilmente muitos alunos a detestar a escrita e em consequência a leitura (...) (GAGLIARI,2009).

Em consequência deste hábito, a escrita na escola desmotiva o aluno, no sentido em que este não tem a oportunidade de escrever sobre temas que fazem sentido para sua vida como conceitos pessoais, sua visão de mundo, de maneira objetiva ou direta ou através de uma fantasia ou conto de fadas, sendo que a criança deseja a oportunidade de criar e escrever.

Contudo, precisamos ler e escrever por algum motivo. Assim, é necessário que haja uma inspiração, um motivo ideal para se pôr em pratica a escrita.

A escrita tem como objetivo a leitura, a leitura tem como objetivo a fala, o sistema de escrita tem um compromisso direto ou indireto com os sons de uma determinada língua, no sistema de escrita da língua portuguesa, usamos diferentes tipos de alfabetos, letras, caracteres de natureza ideográfica, sinais de pontuação e números.

Entende-se que cada letra possui um segmento fonético como: *faca [ʃakɒ]*. Outro ponto que fazemos menção são os sinais diacríticos como o acento agudo, acento grave, til, acento circunflexo e, ainda ponto de interrogação, ponto de exclamação, ponto final, reticências e aspas. Em nosso sistema temos letras, números siglas, sinais ideográficos entre outros, que é de suma importância para o alfabeto tendo como base principal a letra. E esse emaranhado de símbolos gráficos que conferem dinâmica as palavras quando *faladas* representam verdadeiros desafios a compreensão das crianças. “Para começar a escrever, as crianças não precisam estudar a gramática, pois já dominam a língua portuguesa na sua modalidade oral” (CAGLIARI, 2009).

A princípio, o processo de alfabetização inicia-se com a escrita de pequenos rabiscos, com traços e linhas, tentando-se escrever algo que se imaginou. Isso é o normal

que aconteça. No entanto a maioria das escolas não permite que a criança comece a aprender aos poucos, desde o início se impõe regras quanto a escritas de letras tanto minúsculas quanto maiúsculas, dificultando ainda mais o seu desenvolvimento.

A partir disto, compreendemos que muitos alunos durante a alfabetização escolhem letras de acordo com o som da palavra, sendo assim acabam utilizando uma letra que mais se aproxima ao som a qual se deseja grafar, que dentro do sistema, até pode ter uma utilização possível. Por exemplo: *dici (disse), susego (sossego), licho (lixo), cei (sei).* Esses "usos indevidos" ocorrem com mais frequência em determinadas palavras (CAGLIARI, 1989). Alguns "erros ortográficos" cometidos pelas crianças se dão em torno da estrutura da palavra, como a juntura intervocabular e segmentação: *"eucazeicoela" (eu casei com ela),* outro exemplo é forma morfológica *pacia (passear). A* forma como grafar letras, ou o uso indevido das letras maiúsculas e minúsculas além da acentuação gráfica é muito comum, sendo que a acentuação em particular, não é ensinada logo no início da aprendizagem, por esse motivo tem-se muitas palavras sem acento nos textos. Por exemplo: *voce(você), nao(não).*

Com relação à leitura, destacamos a importância da leitura para as crianças, e de acordo com a bibliografia base fazemos um apanhado a cerca de como deverá ser a leitura, tanto para os alunos, quanto para a escola. Discorremos sobre a historicidade e cultura que cada aluno traz como constituinte de si, e como a leitura ainda é falha no sistema educacional alfabetizante.

Partimos do princípio de que a leitura é essencial, não somente no contexto escolar, mas como agente de inserção desse indivíduo na sociedade linguística pelo resto de sua vida. Para isso, os alunos precisam ter o ensino da escrita aliado a prática da leitura simultaneamente, o que muitas vezes não ocorre porque a escola faz somente um ou outro.

Portanto, é de suma importância que o professor adote uma postura de orientador dessa criança, mostrando a ela que a fala e a escrita não são substituíveis uma pela outra, mas necessitam coexistir juntas, a leitura é a realização do objetivo da escrita (CAGLIARI, 2009).

Cabe ao professor alfabetizador ter as ferramentas necessárias a cerca do processo do ensinar, a partir da postura de auxiliador de seus alunos, embasando-se sempre no contexto linguístico que cada aluno traz de seu ambiente familiar, pois durante o processo da alfabetização ainda há o contato muito constante entre a familiar e a imposta pela escola.

Considerar-se o idioleto regional em que ele está inserido fora do contexto escolar é de suma importância. Pois para ele as palavras lidas em textos presentes no material didático, nem sempre fazem tanto sentido, quanto aquelas que ele já conhece e faz uso. A imposição de uma fala distante da sua, neste período, pode ser complicada para ele. Por isso, recomenda-se que se deixe o aluno fazer sua leitura dentro do seu dialeto (CAGLIARI, 2009).

A leitura é uma decifração do código escrito, que o leitor deverá decodificar,

entendendo o que foi escrito ele conseguirá fazer uma leitura. Para ele para a criança ler um texto é preciso deixar, antes, que o estude, decifre-o e treine a sua leitura (CAGLIARI 2009, p.141). Assim, é fundamental dar a devida importância à alfabetização, pois é nela que os indivíduos estão iniciando seus estudos. Estudos estes que serão o começo de uma bagagem que será construída ao longo dos anos na sua vida escolar.

> Um dos embaraços que a criança encontra quando está aprendendo a ler reside no ajuntamento do processo de fala para a leitura. Para falar, começamos com uma organização neurolinguística de um pensamento. No caso da leitura, a pessoa processa uma informação neurolinguística para dizer coisas que não pensou, num longo tempo, a partir das referências que a interpretação dos sinais da escrita lhe proporciona. Essa falta de controle sobre uma extensão relativamente grande do pensamento leva facilmente à produção de uma fala mais vagarosa, podendo, se mal controlada, produzir uma realização fonética silabada, sem ritmo, a entoação e outras características próprias da fala espontânea (CAGLIARI, 2010).

Para que se consiga ler é preciso conciliar uma série de fatores biológicos que ocorrem durante esse processo de forma natural, ao passo que a criança se coloca para o exercício da leitura o seu corpo que então começa a trabalhar, ler converte-se então em uma atividade complexa. Com relação a esse pressuposto, fazemos menção de alguns dos processos que o corpo precisa passar para que se haja a realização da leitura:

> (...) mudar a respiração, acertar o ritmo, o acento e a entonação, através da montagem das silabas, grupos tonais etc., gerar uma corrente de ar, articular os órgãos do aparelho fonador ao nível da laringe, da cavidade bucal, controlar a posição do véu palatino e a configuração dos lábios e a posição da mandíbula (CAGLIARI , 2010).

Outro ponto que também merece atenção refere-se ao texto da criança. O fato da escola não oferecer na alfabetização a formação necessária para esses alunos, dificulta assim o desenvolvimento escolar. O aluno precisa saber ler bem, para então decodificar o que o professor escreve no quadro, para que ele transcreva para o caderno, mas como esse aluno vai ter uma boa leitura sem amparo da escola para tal?

Com relação a decodificação das letras, que mais uma vez mencionamos aqui, se apresentam como um mundo novo, de conhecimento que ele está adquirindo. As letras maiúsculas diferem das minúsculas, somadas a escrita cursiva que se diferencia e muito da escrita bastão (ou letra de forma), a caligrafia de um professor para outro também se apresentam como um desafio a compreensão, e a criança ainda precisa conhecer a ponto de não se confundir. E toda essa “salada” de informações é o que a escola espera que ocorra na mente das crianças, mas que nunca foram ensinadas a ela.

Se tratando do sujeito criança, um indivíduo inserido no campo social família, até o momento em que é matriculado na escola, acredita ser conhecedor de sua língua, e ao entrar na escola recebe uma gama de novas informações que para ela e devem ser

apresentadas de forma cuidadosa, para não haver lacunas no aprendizado, o que pode comprometer sua aprendizagem futura.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O advento da escrita é um evento histórico que resulta do processo de construção de um sistema que visava à representação e não simplesmente a codificação. No início da escolarização, é apresentado à criança o sistema que representa a linguagem, no que diz respeito ao que expressa a linguagem e o sistema numérico.

As dificuldades enfrentadas por crianças nas séries iniciais, mais especificamente na alfabetização, são aquelas relacionadas ao conceito, ou seja, a significação a qual confere-se as construções do sistema. Assim, diante deste obstáculo é comum que as criança reinventem seus sistemas, a partir de escritas que se assemelham ao som das palavras (*ninho – ninio)*, ou a escrita espelhada. A escrita do alfabeto pode ser considerada como sistema que representa graficamente um grafema, ao contrário da escrita em ideográficos que expressam significação conceitual. Por isso, consideramos que nossa escrita é um código que converte fonemas em grafemas e diante desta constatação percebe-se que devido a arbitrariedade sonora de alguns grafemas em que sua representação fonética são as mesmas, alguns casos relacionados a dificuldades na alfabetização se dão pela confusão que ocorre na mente das crianças relacionados à qual letra representa-se esse som?

A aprendizagem da modalidade escrita da língua materna se dá pela construção consciente ou representação de um sistema (grafemas). Mesmo que se saiba falar dentro do que é considerado "adequado", e se faça as corretas percepções a respeito de cada grafema formador das palavras, isso não pode ser considerado como o ideal, pois o aluno pode ser um exímio copista, por ter decorado e não compreendido.

REFERÊNCIAS

CHOMSKY, Noam. *Estruturas Sintáticas***.** Paris: Mouton, 1957.

CAGLIARI, Luiz Carlos. *Alfabetização e Linguística.* São Paulo: Scipione, 1989; 2009; 2010.

FERREIRO, Emilia; Teberosk, Ana. *A Psicogênese da Língua Escrita*. Porto Alegre: Artes Medicas,1985.

MASSINI, Gladis. *O texto na alfabetização:* coerência e coesão. Campinas: Mercado das letras, 2001.

___________. *Diante das Letras:* a escrita na alfabetização. Campinas: Mercado das Letras, 1999.

SAUSSURE, Ferdinand de. *Curso de Linguística Geral***.** Trad. Antônio Chelini et al. 25ª edição. São Paulo: Cultrix, 2002.

SOARES, Mágda. **Alfabetização**: A questão dos métodos. São Paulo: Editora Contexto, 2006.

CAPÍTULO 14

ENGENHEIROS EDUCADORES NO INÍCIO DO ENSINO INDUSTRIAL NO BRASIL

Data de aceite: 01/03/2021
Data da submissão: 10/12/2020

Maria Cleide Ribeiro de Oliveira
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte
Natal – RN
http://lattes.cnpq.br/0072774724147941

Este texto originou-se da submissão de comunicação feita ao I Colóquio Internacional/ Nacional de História da Educação Profissional (2020).

RESUMO: Esse artigo apresenta uma suscinta pesquisa histórica sobre o início do ensino industrial brasileiro, a partir da atuação dos engenheiros educadores destacados na obra de Celso Suckow da Fonseca, "História do Ensino Industrial no Brasil" durante a primeira república. São apresentados os engenheiros: José Joaquim da Silva Freire, representando as escolas profissionais ferroviárias; João José Pereira Parobé, criador do Instituto Técnico Profissional; e, João Lüderitz, responsável pela estruturação do Ensino Profissional no Brasil.
PALAVRAS - CHAVE: Engenheiros, Educação Profissional, Ensino Industrial.

EDUCATING ENGINEERS AT THE BEGINNING OF INDUSTRIAL EDUCATION IN BRAZIL

ABSTRACT: This article presents a brief historical research about the beginning of Brazilian industrial education, based on the performance of the educating engineers highlighted in the book of Celso Suckow da Fonseca, "History of Industrial Education in Brazil" during the first republic. The engineers are presented: José Joaquim da Silva Freire, representing the professional railway schools; João José Pereira Parobé, creator of the Professional Technical Institute; and João Lüderitz, responsible for structuring Professional Education in Brazil.
KEYWORDS: Engineers, Professional Education, Industrial Education.

1 I INTRODUÇÃO

O Ensino Industrial no Brasil nasce ainda incipiente no período da Primeira República a partir das novas demandas provenientes do processo de industrialização que se instalava no Brasil, considerando a necessidade de desenvolvimento de estradas, das forças armadas, e ainda, de produtos impossibilitados de importação devido a Primeira Guerra Mundial.

Nilo Peçanha, através do decreto nº 7566, de 23 de setembro de 1909, estabeleceu que seria instalada uma Escola de Aprendizes Artífices, em cada uma das capitais brasileiras, abrindo oficialmente o campo do Ensino Profissional no país. (RODRIGUES, 2002)

Sendo assim, a ascensão da Educação Profissional no Brasil está intimamente relacionada a indispensável expansão e desenvolvimento industrial, visto que, foi o surgimento e ampliação de estabelecimentos industriais que trouxe à tona a necessidade de ensino técnico e tecnológico.

Nesse contexto, uma geração de engenheiros educadores fundiu suas experiências e atuações na indústria com o grande empreendimento de implantação do Ensino Industrial no Brasil, nos levando a uma perspectiva singular a partir das biografias, do olhar e pensamento pedagógico desses sujeitos.

Com isso, esse texto tem o objetivo de propor uma breve pesquisa sobre a influência dos engenheiros educadores no início da história da educação profissional no Brasil, no recorte temporal de 1900 a 1930, e a partir da obra "*História do Ensino Industrial no Brasil*" de Celso Suckow da Fonseca.

Rodrigues (2002) apresenta essa obra como "*um clássico da historiografia educacional brasileira, principalmente no campo da formação profissional*" que fornece informações fundamentais para a compreensão do panorama da evolução do ensino industrial brasileiro, além de expor o pensamento pedagógico do próprio autor e outros engenheiros educadores que participam da história da educação profissional no Brasil.

Considerando a expressiva atuação dos engenheiros no decorrer da História da Educação Profissional no Brasil, seria impossível apresentar ou mesmo elencar todos aqui nesse texto. Porém, à medida que expomos brevemente os fatos e contextos dos primórdios da Educação Industrial no Brasil, destacamos três representantes desse grupo de intelectuais que participaram ativamente e deixaram as suas contribuições em diferentes momentos do processo de construção do Ensino Profissional Brasileiro.

E assim, vamos evidenciar:

- o Engenheiro Ferroviário **José Joaquim da Silva Freire**, responsável por empreender a Educação profissional na Escola Prática de Aprendizes, criada ainda no final do Brasil Império, conhecida como a primeira escola profissional ferroviária do Brasil;

- O Engenheiro Educador **João José Pereira Parobé**, conhecido como grande estrategista e empreendedor educacional, precursor do Modelo Educacional do Instituto Parobé, que consolidou o Ensino Profissional no Brasil; e,

- O Engenheiro Educador **João Lüderitz**, indicado como grande nome na construção da legislação e do modelo de Ensino profissional técnico brasileiro.

2 | A PROSOPOGRAFIA A PARTIR DA OBRA DE CELSO SUCKOW

Esse trabalho se baseia na prosopografia como ferramenta de pesquisa histórica na qual levantamos informações relevantes sobre engenheiros educadores atuantes na Primeira República, identificando as relações, congruências, conexões e articulações

importantes para o início da educação profissional, considerando a vida, atuação e principais ações desses sujeitos.

A prosopografia consiste na investigação das características comuns de um grupo de atores na história por meio de um estudo coletivo de suas vidas. Esse método orienta o levantamento de vários tipos de informações sobre os indivíduos, estabelecendo um universo a ser estudado. (Stone, 2011)

A pesquisa histórica dos engenheiros educadores foi feita a partir da obra "*História do Ensino Industrial no Brasil*" de Celso Suckow da Fonseca, indicada nesse texto como principal fonte norteadora da pesquisa, mais especificamente, no que se refere ao capítulo 7 do 1º volume, intitulado "*primeiras providências da República*", onde o autor narra os momentos desafiadores que marcaram o início das escolas profissionais (1909), principalmente no que se refere a estrutura física, pedagógica e disponibilidade de professores qualificados.

Essa fonte histórica surge como referência fundamental quando se trata da História da Educação Profissional no Brasil e constitui "*uma ponte, um veículo, uma testemunha, um lugar de verificação, um elemento capaz de propiciar conhecimentos acertados sobre o passado*" (Ragazzini, 2001). A partir dela foi possível identificar os engenheiros educadores que mais influenciaram o início do Ensino Industrial no Brasil e assim, buscar mais informações desses sujeitos que contribuíssem com a compreensão do ambiente onde foi concebida a Educação Profissional Brasileira.

A obra "*História do Ensino Industrial no Brasil*" de Celso Suckow da Fonseca foi escrita em dois volumes, impressos em 1961 e 1962 e apresenta narrativa "*metódica e estritamente de acordo com a documentação existente*" (Fonseca, 1961)

"*Ao realizar a análise historiográfica da obra História do ensino industrial no Brasil, de Celso Suckow da Fonseca, percebemos forte influência dos papéis exercidos pelo autor, enquanto educador, engenheiro, gestor e intelectual, em seu entendimento de educação profissional, apontando os indícios da sua escrita engajada, expressa na obra.*" (Silva & Medeiros Neta, 2019)

Nascido no Rio de Janeiro, em 27 de julho de 1905, Celso Suckow da Fonseca conviveu ativamente com o período da Primeira República, tendo se formado em 1929 em Engenharia, na antiga escola Politécnica do Rio de Janeiro. Como engenheiro formou-se em um ambiente técnico e literário (filho de Luís Carlos da Fonseca, engenheiro e diretor da Estrada de Ferro Central do Brasil nos anos 30, membro da Academia Brasileira de Letras; e de Gilcka de Suckow da Fonseca), se tornando um intelectual que defendia a ideia de uma sociedade na qual o trabalho manual deveria ser reconhecido como um valor, e que todos teriam acesso ao conhecimento intelectual, além do reconhecimento das atividades técnico-industriais. (CIAVATTA & SILVEIRA, 2010)

Celso Suckow da Fonseca integrou uma geração de engenheiros educadores, como Francisco Mantojos, João Lüderitz, Ítalo Bologna e Roberto Mange, que fundiram sua

atuação na engenharia, principalmente na indústria, em empreendimentos como a Estrada de Ferro Central do Brasil, com a instalação e desenvolvimento das Escolas Técnico-profissionais. (RODRIGUES, 2002)

Em se tratando de uma breve pesquisa, tendo como base a obra "*História do Ensino Industrial no Brasil*" de Celso Suckow da Fonseca, foram investigados, narrativa e documentos indicados por ele, evidenciando quais dentre os sujeitos que influenciaram o desenvolvimento do ensino profissional no Brasil no período da Primeira República, eram engenheiros educadores e qual foi sua contribuição para esse momento da História da Educação Profissional no Brasil.

3 I OS PRIMÓRDIOS DO ENSINO PROFISSIONAL BRASILEIRO E A ATUAÇÃO DOS ENGENHEIROS EDUCADORES

O campo de atuação dos engenheiros se ampliou muito ao longo do século XIX. Eles estiveram presentes em muitas grandes obras públicas, especialmente, na construção das estradas de ferro, que na época, eram conhecidas como verdadeiros símbolos do "*progresso*".

Os primeiros trechos de ferrovias brasileiras foram construídos, ainda durante o Império, por engenheiros estrangeiros, o que impulsionou o início do Ensino Profissional no Brasil, a partir da necessidade urgente de formação de corpo técnico de engenheiros civis diplomados. (Marinho, 2008)

Muitos dos engenheiros brasileiros estudaram fora do país, na *École des Ponts et Chaussées* (Escola de Pontes e Calçadas), localizada em Paris/França, conhecida como a mais antiga escola de engenharia civil do mundo, onde os alunos recebiam a instrução teórica e complementavam a formação prática em trabalhos na província. Essa escola foi o local de formação da maioria dos engenheiros do século XIX, inclusive do Engenheiro José Joaquim da Silva Freire, o primeiro intelectual que apresentaremos aqui. (Beaklini, 2018).

- **ENGENHEIRO JOSÉ JOAQUIM DA SILVA FREIRE E O ENSINO PROFISSIONAL NAS FERROVIAS**

As escolas industriais nem existiam oficialmente no Brasil e o Engenheiro Silva Freire já buscava meios de melhorar a qualidade da mão de obra atuante na Estrada de Ferro Central do Brasil.

A ferrovia já desenvolvia práticas para a formação de trabalhadores, desde 1897, no Rio de Janeiro, quando foi criada a primeira escola ferroviária, em decorrência da falta de mão de obra especializada para os ofícios empreendidos nas oficinas da Ferrovia, com um ensino de ofícios "improvisado", em que os aprendizes observavam os mestres a trabalhar e assim procuravam aprender.

Foi a partir de sua viagem ao Estados Unidos, que Silva Freire reestruturou a Escola Prática de Aprendizes, em 1906, de tal maneira, que Celso Suckow da Fonseca (1961) em

sua obra e nos próprios diplomas emitidos pela ferrovia, considera essa data, como a de sua fundação. Admitir essa data de fundação em 1906, tende a excluir a primeira fase da escola, ainda em contato com o Brasil Império, destacando o período de reorganização de Silva Freire como feito da moderna e jovem República.

José Joaquim da Silva Freire era engenheiro e atuante nas oficinas da Estrada de Ferro Central do Brasil, em 1905, quando foi enviado pelo então diretor da ferrovia, Sr. Gabriel Osorio de Almeida, ao Congresso Internacional de Caminhos de Ferro, com o intuito de conhecer os trabalhos desenvolvidos nas estradas de ferro americanas. E como produto dessa viagem, o Engenheiro Silva Freire elaborou o relatório intitulado "*Missão aos Estados Unidos*", apresentando os resultados da sua busca por ensinamentos que pudesse aplicar nas ferrovias brasileiras. (Beaklini, 2017)

A direção da escola e a organização do programa de ensino era responsabilidade do diretor da ferrovia, mas a fiscalização e aplicação, ou seja, a execução do programa ficava a cargo do sub-diretor da divisão de Locomoção, cargo ocupado naquela ocasião, por Silva Freire. (Beaklini, 2018)

Mesmo com todos os desafios, inclusive de metodologia didática e pedagógica, Silva Freire buscou inovar, entendendo que para melhorar as técnicas construtivas da ferrovia, também precisaria dispor de uma mão de obra bem qualificada. Esse trabalho foi tão importante, que após o falecimento do engenheiro, em 1922, a Escola Prática de Aprendizes passou a ser chamada Escola Profissional Silva Freire.

Em sua pesquisa, Beaklini (2018) observa que Silva Freire não figurava entre as personalidades ilustres da engenharia, tendo inclusive dificuldades em encontrar maiores informações sobre a sua trajetória e atuação. O que não é de se estranhar, considerando que no século XIX, as propostas de engenheiros para a formação profissional destinavam-se ao nível superior.

Apesar das escassas informações sobre a sua biografia, o Sr. José Joaquim da Silva Freire parecia ter distinto prestígio dentro da ferrovia, considerando que substituiu o então diretor, o Dr. Gustavo Adolpho da Silveira, quando precisou de quatro meses de licença para tratar sua saúde fora do Brasil e, ainda se manteve no cargo de subdiretor da Locomoção, até sua morte. Sem falar da sua presença em grandes eventos, reuniões, encontros e conexões com a elite brasileira da sua época (Beaklini, 2018)

Silva Freire não era educador, mas um articulador do ensino profissional ferroviário no Engenho de Dentro, demonstrando isso quando visita, por conta própria, a New York Central para conhecer as escolas que existiam nas suas oficinas, se comportando como um engenheiro educador que já entendia a importância do ensino profissional e que a recente República Brasileira necessitava conhecer o que havia de mais moderno e inovador no Ensino Profissional Ferroviário, através dos modelos europeus e norte-americanos.

Sem dúvidas, a viagem do Engenheiro Silva Freire aos Estados Unidos modificou sua forma de enxergar o trabalho nas ferrovias e, em especial, as escolas ferroviárias.

O Silva Freire que retornou para sua casa, no Engenho de Dentro, próximo as oficinas e as escolas, não foi o mesmo que viajou para os Estados Unidos. O engenheiro não somente entrou em contato com as mais modernas tecnologias em construção de ferrovias, mas também mudou o seu entendimento da importância e das melhores estratégias na formação de profissionais.

Nem tudo o que viu e aprendeu, o engenheiro conseguiu implementar, certamente preso as limitações da sua época e, talvez por isso, esse tão importante intelectual e a sua historiografia foi esquecido e silenciado nas principais fontes sobre a História da Educação Profissional Brasileira. (Beaklini, 2018)

"*A proposta de Silva Freire, baseada no modelo americano, esbarrou na necessidade de adequação do espaço da escola, assim como dos profissionais que ministrariam esses conhecimentos*." (Beaklini, 2018)

Esses desafios já profetizavam o que aconteceria em anos vindouros, nos quais as Escolas de Aprendizes Artífices sofreriam grandes dificuldades de consolidação e desenvolvimento até a elite brasileira compreender e depender do Ensino Profissional para manter a "*ordem e o progresso*".

- **A PRIMEIRA REPÚBLICA E O MODELO PAROBÉ**

Na virada do século XIX para o XX, o Brasil passou por marcantes transformações na sua estrutura política, econômica e social.

A partir da mudança na forma de governo, de Sistema Monárquico para República, e da abolição da escravatura, o país também modificava sua economia agroexportadora para dar início a processo de industrialização, com urbanização das cidades e formação de uma "*nova classe trabalhadora*".

O fim do trabalho escravo trouxe algumas questões como a apresentada por Renato M. B. Santos (2019):

"*Na mente daqueles que compunham a elite brasileira restava, um grande ponto de interrogação: O que fazer com os negros libertos pela Lei Áurea e com sua prole?*"

A então elite, composta em sua maioria por bacharéis em direito, medicina, agronomia ou engenharia, se viam incumbidos da difícil missão de tornar esse escravo liberto, um trabalhador. Era preciso educar. Educar para o trabalho. Mostrar aos libertos que o trabalho era o "*valor supremo a vida em sociedade*". (Santos, 2019)

Essa perspectiva corrobora com a expressão tão mal quista por Celso Suckow na sua obra, quando se refere ao estigma que durante muito tempo a Educação Profissional carregou, de ser destinada aos "*desvalidos da sorte*" ou "*desfavorecidos de fortuna*", quando se referia as pessoas a serem educadas para o trabalho, abrangendo os escravos libertos, os pobres e miseráveis, propensos a vadiagem, aos vícios e crimes.

Além disso, outra questão seria: Diante do início da industrialização brasileira, quem trabalharia nas fábricas?

Assim, o Ensino Profissional nasceu em *pobre berço*, em meio à crise financeira e muitas necessidades estruturais, como falta de produtos provenientes de importação, queda de comércio de produtos agrícolas e falta de educadores profissionais que atendessem as demandas das novas escolas de ensino industrial, sem falar nas condições financeiras que não permitia o bom funcionamento dessas primeiras Escolas Industriais.

Nesses anos ocorreu um verdadeiro "surto industrial". Por ocasião da Proclamação da República, existiam em todo o país, 636 estabelecimentos industriais. E até 1909, fundaram-se mais 3362, o que constitui um crescimento extraordinário. O avanço da indústria, evidenciou mais ainda a necessidade urgente de mão de obra com conhecimento especializado, tornando a implantação de escolas de ensino profissional urgente. (Fonseca, 1961)

Esse movimento impulsiona Nilo Peçanha a criar nas capitais dos estados brasileiros, através do Decreto nº 7566, de 23 de setembro de 1909, Escolas de Aprendizes Artífices, para o Ensino Profissional primário e gratuito. Ficando assim conhecido como o "*Fundador do Ensino Profissional no Brasil*".

Através do decreto nº 7763, de 23 de dezembro de 1909, publicado pouco tempo depois, ficou entendido que, caso houvesse em algum Estado um estabelecimento similar as escolas de aprendizes artífices, o Governo da União poderia deixar de instalar uma nova escola profissional e assim, redirecionar os recursos ao Estado. Essa medida contemplava o Estado do Rio Grande do Sul, onde em Porto Alegre, já funcionava o Instituto Técnico Profissional, mais tarde nomeada de Instituto Parobé. (Fonseca, 1961)

Em 1910, as dezenove Escolas estavam instaladas, porém em estruturas muito precárias e sem professores e mestres especializados, em meio a poucos recursos financeiros, não tinha condições de corresponder as necessidades eminentes do país e se consolidar como esperado. (Fonseca, 1961)

Os primórdios das Escolas de Aprendizes Artífices foram tempos difíceis. Havia sim, intenções de crescimento do ensino profissional, porém com prédios sem condições mínimas de higiene e ventilação, oficinas desaparelhadas, com poucas máquinas e ferramentas, e principalmente, sem investimentos suficientes para realmente fazer as Escolas se desenvolverem a contento. Havia uma dualidade entre a iminente necessidade de se obter produtos industrializados, impedidos de serem importados por conta da Primeira Guerra Mundial que já se instalava, e a falta de planejamento, recursos e estrutura para fomentar os primeiros passos do Ensino Industrial no Brasil.

"*No início da primeira grande guerra, em 1914, o Brasil mandava vir do estrangeiro quase todos os produtos industriais de que precisava. Com as dificuldades de importação viram-se os brasileiros forçados a instalar, no país, grande número de indústrias, iniciando-se, assim, a produção de muitos artigos de primeira necessidade*." (Fonseca, 1961)

E assim os primeiros anos, foram de ajustes, estruturação, fortalecimento e encaminhamentos para a consolidação do Ensino Profissional.

Em 1915, o presidente Venceslau Brás aconselhava à nação: "*Parcimônia nos gastos*". E quando falara ao Congresso, dizia: "*O problema do ensino profissional, entretanto, por sua vastidão e complexidade, exige muito mais do que as atuais escolas de artífices*". (Fonseca, 1961)

Nesse contexto de progresso da indústria nacional, o ensino técnico e profissional começava a ser reconhecido como necessidade urgente, apesar da falta de recursos financeiros para investir nessa nova frente educacional, surgem personalidades empreendedoras da educação, como o Engenheiro João José Pereira Parobé, que desde a sua atuação docente, investiu esforços para construir a Escola de Ensino Profissional.

O engenheiro João José Pereira Parobé foi um dos ilustres nomes do Rio Grande do Sul e deixou um valoroso legado de grandes realizações que marcaram a História da Educação Profissional Brasileira. Estudou na Escola Central no Rio de Janeiro e Escola Militar da Província do Rio Grande do Sul, onde iniciou sua carreira de professor em 1882, onde lecionou até 1886, quando foi reformado da carreira militar como capitão do exército devido a problemas de saúde. Também atuou na construção da Estrada de Ferro Porto Alegre-Uruguaiana em 1888.

Republicano fervoroso, Pereira Parobé construiu carreira política e grande atuação no serviço público, foi constituinte estadual em 1891, secretário de Obras Públicas por dois períodos (1891-1906 e 1914-1915) e deputado estadual de 1909 a 1912. (Heinz, 2009)

O maior empreendimento e legado da trajetória profissional do João José Pereira Parobé foi no campo da Educação Profissional, quando juntamente com um grupo de engenheiros-militares, criou a Escola de Engenharia de Porto Alegre, entidade precursora da atual Universidade Federal do Rio Grande do Sul. E, enquanto estrategista e empreendedor educacional, criou os Institutos a partir da Escola de Engenharia, com destaque ao Instituto Técnico Profissional, mais tarde chamado de Instituto Parobé, em sua homenagem.

Enquanto a Escola de Engenharia formava os engenheiros que conduziam as obras de construção e fábricas, o Instituto Técnico Profissional formava a equipe de técnicos, mestres e contra-mestres, que atuariam a disposição e liderados pelos engenheiros. Para tanto, Pereira Parobé desenvolveu sistema de ensino inovador, que mais tarde serviu de modelo para toda a rede de Escolas de Aprendizes do Brasil.

A história do Instituto Parobé está indissoluvelmente ligada à história da Escola de Engenharia de Porto Alegre por vários motivos. Primeiro porque o Parobé era um dos institutos que integrava o complexo denominado "*Escola de Engenharia de Porto Alegre*", segundo também era subordinado a ela administrativamente e ainda, com a mesma base de fundamentos teóricos do ensino técnico-profissional adotada pela escola. (Morosini & Franco, 2006; Stephanou, 1990)

Procurando compreender o motivo pelo qual o modelo de ensino adotado pelo Instituto Parobé, era bem visto como referência pelo então Governo Brasileiro, podemos destacar alguns aspectos da Escola de Engenharia de Porto Alegre:

- Os fundadores, idealizadores da proposta de modelo de ensino implantado na escola, eram jovens tenentes do Exército, professores da Escola Militar de Porto Alegre e engenheiros militares e civis – a trajetória acadêmica desse grupo apontava para um pensamento de Ensino voltado a prática e com forte valor da disciplina, minorando os conhecimentos ditos humanistas;

- A Escola apresentava características incomuns para o ensino superior brasileiro da época, sendo norteada, principalmente pelo modelo alemão "*Technische Hochschule*", universidade com foco em ciências da Engenharia. Tendo havido também influência do sistema norte-americano, do "*Land-Grant College*" – Esses modelos reforçam o ensino profissional baseado na prática das profissões, além de destacar a importância da formação integral dos alunos – novos trabalhadores;

- Os fundadores da Escola compartilhavam dos mesmos princípios político-ideológicos, inspirados pela doutrina positivista do Partido Republicano Riograndense (PRR), ao qual eram filiados – considerando o Ensino Profissional como necessário para o real progresso.

A Escola de Engenharia de Porto Alegre, inaugurada em janeiro de 1897, em seus primeiros anos, iniciou um forte movimento de expansão de cursos técnicos e preparatórios, com imediato impacto sobre suas atividades e apoio que recebera dos poderes públicos. (Heinz, 2009)

Nesse contexto foi criado, em 1906, o Instituto Técnico Profissional (Instituto Parobé), a partir de um curso gratuito com o objetivo de preparar mestres e contra-mestres, em modestas oficinas e gabinetes para instrução prática, nos porões da Escola de Engenharia. Mais tarde seria construído novo prédio para o Instituto com oficinas de carpintaria, marcenaria, modelagem, fundição, serralheria e eletricidade. (Stephanou, 1990)

Com o desenvolvimento da industrialização nacional, a criação dessa escola foi aclamada pelo poder público enquanto alternativa essencial de forjar o cidadão brasileiro "*moralmente culto, patriota e pacífico*". (Stephanou, 1990)

O Instituto Parobé preparava os novos cidadãos para se tornarem líderes, como chefes de oficina, supervisores, diretores e por isso eram submetidos a intenso processo disciplinar, com instruções de conhecimento teórico, mas principalmente de formação prática, direcionada para o exercício da profissão.

- **O LEGADO PAROBÉ, LIDERADO POR JOÃO LÜDERITZ**

Era notório que para o Ensino Industrial se consolidar através das Escolas de Aprendizes Artífices seria fundamental a sua regulamentação, implantação de metodologia e organização didático-pedagógica, formação de professores e estruturação do Ensino de maneira sistêmica e análoga em todas as escolas, levando em consideração as demandas de conhecimento técnico e tecnológico.

Após dez anos de desafios e precariedade, em 1920, o então Ministro Ildefonso

Simões Lopes, por sugestão do Dr. Araújo Castro, Diretor de Indústria e Comércio, nomeou uma comissão de técnicos, especializados no assunto, para examinar o funcionamento das escolas e propor medidas que remodelassem o ensino profissional, tornando-o mais eficiente. (Fonseca, 1961)

O Serviço de Remodelação do Ensino Profissional Técnico, foi composta de administradores e mestres do Instituto Parobé, que Celso Suckow menciona dentre as escolas de artífices a que apresentava resultados animadores no Rio Grande do Sul. A chefia do grupo foi entregue ao Engenheiro João Luderitz, Diretor do Instituto Parobé. (Fonseca, 1961)

João Lüderitz, era engenheiro formado pela Escola de Engenharia, na turma de 1904, ingressou no quadro docente em 1906, se tornando homem de confiança, do engenheiro João José Pereira Parobé, e por isso, assumindo a direção do Instituto Técnico Profissional até 1920. Ele fez parte do significativo grupo de engenheiros formados pela Escola de Engenharia de Porto Alegre e que acabaram se tornando professores da própria Escola, seguindo posteriormente algum tipo de carreira pública.

Foi um dos grandes nomes nas discussões nacionais em torno da legislação específica do ensino técnico e profissional, além da implementação de um sistema de ensino profissional no país, tendo forte atuação também após 1930, foi o primeiro diretor nacional do SENAI (Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial).

O Engenheiro João Lüderitz, foi enviado a Europa e Estados Unidos, em 1908, para conhecer as metodologias de ensino de Instituições similares, contratar mestres e comprar os mais modernos equipamentos e instrumentos para as oficinas, aproveitando os recursos disponibilizados pelo Estado. Assim, como fez o engenheiro José Joaquim da Silva Freire ao viajar para os Estados Unidos em busca de novos saberes, recursos tecnológicos e humanos.

A experiência do Instituto Parobé, a metodologia de ensino voltada para o trabalho associada a formação integral do cidadão brasileiro, que atendia perfeitamente as expectativas da elite no poder, além da constante busca por atualização e implementação das mais modernas tecnologias, destacou o Instituto no cenário nacional.

"*O Instituto Parobé, já em 1919, possuía a fama de ser, junto ao complexo formado pela Escola de Engenharia, a melhor instituição de ensino técnico e profissional, subvencionada pela União.*" (Stephanou, 1990)

Dessa forma, é notória a importância do instituto Parobé e coerente a escolha dos seus membros e liderança para compor o Serviço de Remodelação e Avaliação do Ensino Profissional no Brasil, com a missão de propor e implantar as modificações necessárias e elaborar os livros técnicos para as escolas.

A atuação dessa Comissão, mudou os rumos das Escolas de Artífices, e representa um marco na história da Educação Profissional no Brasil. Pois, a partir de suas ações e projetos o Ensino Profissional no Brasil se consolidou em uniformidade do currículo,

estrutura e modernização de metodologias e oficinas, material didático técnico adequado e, principalmente, enfatizando o valor do Ensino Profissional para a sociedade moderna.

Os engenheiros educadores evidenciados nesse trabalho e o próprio Engenheiro Celso Suckow da Fonseca apresentam personalidades, atuações, ações e feitos que convergem a uma filosofia de apreciação do ensino profissional, na forma de conhecimento técnico e tecnológico, direcionado a prática das obras e do dia a dia das construções.

Intelectuais das primeiras ferrovias brasileiras, das oficinas, das necessidades de aplicação do saber técnico e tecnológico na produção dos melhores serviços e produtos da indústria brasileira. Homens de política que atuaram fortemente no serviço público, com entusiasmo na defesa do ensino profissional disponível para todas as classes.

REFERÊNCIAS

Beaklini, A. V. (2017). **UMA VIAGEM, UM ENGENHEIRO, UMA ESCOLA: REORGANIZAÇÃO DA ESCOLA PRÁTICA DE APRENDIZES DA ESTRADA DE FERRO CENTRAL DO BRASIL (1905)**. *Revista de História e Historiografia da Educação, 1*, 70-88. doi:http://dx.doi.org/10.5380/rhhe.v1i2.51795

Beaklini, A. V. (2018). **Da escola nas oficinas à oficina como escola: sujeitos, circulação e apropriação de modelos de educação profissional na Estrada de Ferro D. Pedro II (1882-1906)**. *Tese de doutorado*. Rio de Janeiro: Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

CIAVATTA, M., & SILVEIRA, Z. S. (2010). ***Celso Suckow da Fonseca.*** Recife,PE: Fundação Joaquim Nabuco.

Fonseca, C. S. (1961). ***História do ensino industrial no Brasil*** (Vol. I). Rio de Janeiro: ETN.

Heinz, F. M. (2009). **Positivistas e republicanos: os professores da Escola de Engenharia de Porto Alegre entre a atividade política e a administração pública (1896-1930).** *Revista Brasileira de História, 29*(58), 263-289.

Marinho, P. E. (2008). **Ampliando o Estado Imperial: os engenheiros e a organização da cultura no Brasil oitocentista, 1874-1888.** *Tese de doutorado*. Niterói, RJ: Universidade Federal Fluminense.

Morosini, M. C., & Franco, M. D. (2006). **Escola de Engenharia de Porto Alegre (1896-1934): hegemonia política na construção da universidade**. *História da Educação*, 39-57.

Ragazzini, D. (2001). **Para quem e o que testemunham as fontes da História da Educação?** *Educar, 18*, 13-28.

RODRIGUES, J. (2002). **Celso Suckow da Fonseca e a sua "História do ensino industrial no Brasil".** *Revista Brasileira de História da Educação*, 47-74.

Santos, R. M. (2019). ***Entre a ordem e o progresso: a escola de aprendizes artífices de Natal e a formação de cidadãos úteis (1909-1937).*** João Pessoa, Paraíba: IFPB.

Silva, J. C., & Medeiros Neta, O. M. (2019). H**istória do Ensino Industrial no Brasil: Uma Análise Historiográfica da Obra de Celso Suckow da Fonseca**. *Revista Brasileira de História da Educação*.

Stephanou, M. (1990). F**orjando Novos Trabalhadores: A Experiência do Ensino Técnico-Profissional no Rio Grande do Sul (1890-1930)**. *Dissertação de mestrado*. Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil: UFRS.

Stone, L. (2011). Prosopografia. *Revista de Sociologia e Política, 19*(39), 115-137.

CAPÍTULO 15

PET-SAÚDE INTERPROFISSIONALIDADE E AS PRÁTICAS POPULARES DE SAÚDE: SABERES E FAZERES DESVELADOS

Data de aceite: 01/03/2021

Marcielly de Souza Oliveira
Universidade Federal de Mato Grosso
Cuiabá - MT

Neuci Cunha dos Santos
Universidade Federal de Mato Grosso
Cuiabá - MT
https://orcid.org/0000-0002-5901-957X

RESUMO: As Práticas Populares são sabedorias ancestrais da cultura popular do nosso país, carregadas de atitudes que atendem as expectativas sociais e emocionais pois propicia um olhar integral por levar em consideração as integridades física, social e psíquica, e não somente um ponto de vista biológico. O presente trabalho teve como objetivo fazer mapeamento das práticas tradicionais em saúde de duas comunidades rurais de Cuiabá-MT. Este trabalho é um recorte do Projeto Matricial "Práticas Culturais em Saúde: O cuidado e a educação popular em saúde na luta pela vida em uma comunidade quilombola do Estado de Mato Grosso". Para tanto foram realizadas entrevistas com 16 pessoas de diferentes famílias indicadas pelos agentes Comunitário de Saúde. Pesquisa qualitativa, de caráter descritiva-exploratório, com entrevistas semi-estruturadas com questões em aberto. A interpretação do material coletado seguiu os ensinamentos da "análise de conteúdo". As práticas tradicionais mais usadas nas comunidades foram: Benzimento; catolicismo popular; ervas e raízes medicinais; parteira e terreiro de umbanda. Considerando outros estudos já realizados também encontramos uma carência de diálogo entre o saber popular e o saber biomédico. Destacamos que essas tradições precisam ser respeitadas, ao serem resgatadas e conhecidas.

PALAVRAS - CHAVE: Práticas populares, Conhecimentos, Saberes.

PET-SAÚDE INTERPROFISSIONALITY AND POPULAR HEALTH PRACTICES: KNOWLEDGE AND DOING UNVEILED

ABSTRACT: Popular Practices are ancestral wisdoms of the popular culture of our country, loaded with attitudes that meet social and emotional expectations because it provides an integral look for taking into account the physical, social and psychological integrity, and not only a biological point of view. This study aimed to map the traditional health practices of two rural communities in Cuiabá-MT. This work is an excerpt from the Matrix Project "Cultural Practices in Health: Care and popular health education in the struggle for life in a quilombola community in the State of Mato Grosso". To this end, interviews were conducted with 16 people from different families appointed by Community Health agents. Qualitative, descriptive-exploratory research, with semi-structured interviews with open questions. The interpretation of the collected material followed the teachings of "content analysis". The traditional practices most used in the communities were: benzimento; popular catholicism; medicinal herbs and roots; midwife and umbanda terreiro. Considering other studies already carried out,

we also find a lack of dialogue between popular knowledge and biomedical knowledge. We emphasize that these traditions need to be respected, when they are rescued and known.
KEYWORDS: Popular practices, Knowledge

1 I INTRODUÇÃO

Nas práticas em saúde temos por pressuposto de que não existe uma cultura ou um saber melhor do que a outro, mas sim culturas, saberes e realidades que se complementam. Contudo, o conhecimento científico trouxe grandes avanços e benefícios mas trouxe também a desvalorização de muitas outras formas de saberes, como o popular. Segundo a Constituição Federal (1988), Povos e Comunidades Tradicionais são grupos que possuem culturas diferentes das culturas predominantemente na sociedade e se reconhecem como tal. As práticas tradicionais são milenares, elas já eram utilizadas durante o Brasil Colônia, a predominância de raizeiro, curandeiros, rezadores e todas as outras figuras da medicina popular já eram conhecidas no tratamento das enfermidades nesse tempo.

Cunha (2004) diz que uma das explicações para os grandes oficiantes da cura popular se dá pelo desinteresse dos médicos portugueses em virem para o Brasil devido as precárias condições de vida que teriam, os baixos salários e a escassez de instituições comprometidas com o atendimento médico especializado e ensino. As comunidades tradicionais são riquíssimas em saberes e práticas, mas muitas não têm o reconhecimento de sua própria cultura e tampouco de seus próprios direitos. Essas práticas e saberes estão presentes no cotidiano como forma de manifestação cultural daqueles que buscam tratamento para além dos conhecimentos biomédicos.

As práticas integrativas e complementares foram colocadas em pauta no final da década de 70 e validadas com a 8ª Conferência Nacional de Saúde em meados da década de 80. Nesse sentido conforme os debates foram ocorrendo em busca de uma política pública permanente com uma abordagem mais ampliada do processo saúde-doença, respaldado pela Organização Mundial da Saúde (OMS), em 3 de maio de 2006 o Ministério da Saúde aprovou a Política Nacional de Práticas Integrativas e Complementares (PNPIC) através da Portaria nº 971/GM/MS. Desde então essas práticas estão sendo incorporadas no Sistema Único de Saúde (SUS), com predominância na Atenção Básica.

A Política Nacional de Educação Popular em Saúde (PNEPS) foi instituída para fortalecimento do SUS onde propõe articulação de múltiplas iniciativas, valorizando os saberes e práticas que são muitas vezes desconsiderados pelos saberes médicos dominantes (VASCONCELOS, 2004) muitas vezes em razões de interesses da indústria farmacêuticas. A PNEPS busca promover o diálogo entre as Práticas Populares em Saúde e saberes biomédicos, objetivando fazer a aproximação de profissionais de saúde, usuários e gestores (BRASIL, 2012).

A Educação Popular em Saúde (EPS) defende que não há um saber superior ao

outro, e que sua intenção não é provocar confronto entre a ciência tradicional e as Práticas Populares em Saúde, mas sim a busca de diálogo entre esses saberes. Nesse sentido foi introduzida oficialmente no SUS pela PNEPS através da Portaria Nº 2.761, objetivando o diálogo a diversidade de saberes, a ancestralidade, a valorização dos saberes populares (BRASIL, 2012).

A EP é um movimento pedagógico que teve início a partir dos anos de 1950, no Brasil o educador Paulo Freire foi o precursor desse movimento. A Educação Popular acredita que por meio da educação ocorre transformações sociais. Trata-se de um conjunto de princípios e elementos teóricos, tais como solidariedade e amorosidade que fundamentam as ações a propiciar mudanças no enfrentamento as desigualdades. (BRASIL, 2012). A EP é também uma forma e estratégia de resistência dos setores populares às situações exploratórias do sistema capitalista (CRUZ; VASCONCELOS, 2019). Ela busca alternativas de forma a vencer o modo "autoritários e formas desumanizantes de pensar, sentir e realizar ações pedagógicas" (CRUZ; VASCONCELOS, 2019, p. 3).

Contudo ainda existe carência de diálogo efetivo entre as práticas populares de saúde e as práticas de cuidado biomédicas. Essa dicotomia entre o saber biomédico e o popular pode ser observada também em outros estudos. Firmo et al (2004), ao realizar investigações sobre as maneiras de agir e pensar de idosos hipertensos, demonstrou uma distinção entre a condição médica conhecida como hipertensão e o que as pessoas entendiam por pressão alta e problema de pressão. No estudo, alguns participantes disseram que pressão alta é desencadeada por problemas familiares e que só iam ao médico se alguma coisa agravasse.

Algumas pessoas durante o nosso mapeamento disseram que os médicos empregam modelos explicativos diferentes, o que nos fez refletir sobre a necessidade de uma linguagem mais acessível para facilitar a comunicação com os usuários e ampliar a compreensão dos profissionais quanto às diversas formas de conceber o processo saúde/doença. Isso pode ser muito importante no avanço da educação em saúde.

Frente a essa temática supracitada e tendo em vista o avanço das PNPIC (2006) e PNEPS (2013), essa investigação dedicou a conhecer as práticas tradicionais usadas por moradores de duas zonas rurais de Cuiabá. O trabalho fez parte de uma atividade do Pet-Saúde Interprofissionalidade - GT Comunidades Tradicionais, como proposta metodológica preconizada pelos Ministérios da Saúde e da Educação, proporcionando a valorização dos saberes e práticas populares em saúde e do fortalecimento e aproximação entre a comunidade e a equipe do projeto para que os futuros profissionais possam desenvolver um trabalho interprofissional.

2 | OBJETIVOS

O presente trabalho teve por objetivo conhecer as práticas tradicionais existentes

em duas áreas rurais de Cuiabá.

3 I METODOLOGIA

Antes a nossa entrada no campo realizamos uma pesquisa bibliográfica para conhecimento sobre a temática. Na presente pesquisa realizou-se um levantamento de caráter descritivo-exploratório, com abordagem qualitativa,. A abordagem qualitativa nos proporciona entender os fenômenos investigados que muitas vezes não são identificados imediatamente e assim entender seus significados. Nesse processo é muito importante a interação com os sujeitos pesquisados. Conforme Gil (2007) a pesquisa exploratória nos propícia identificar com mais facilidade o problema, de maneira a torna-lo explícito. E a pesquisa descritiva ajuda descrevendo os fenômenos que acontecem propiciando fazer analises, registros, da forma que aconteceram sem manipular dados com sua devida integridade. Com relação à abordagem qualitativa Gil (2007) diz que na qualitativa não há uma preocupação com representações numéricas mas procuram fazer o aprofundamento da compreensão do grupo social e outros fatores. Nesta mesma linha Minayo (2001) afirma que a pesquisa qualitativa é um universo de atitudes, valores, aspirações, significados que deve ser um espaço de relações que não podem ser reduzidas a variáveis.

Quanto ao procedimento de levantamento de dados aplicado, optou-se pela entrevista semi-estruturada que parte da compreensão que não existe maneira de conhecer essas tradições sem ouvir aqueles que as praticam. As entrevistas foram realizadas no domicílio de 16 pessoas de diferentes famílias indicadas pelos Agentes Comunitários de Saúde (ACS). Para tanto foi elaborado um roteiro de questões, considerando ser o instrumento mais adequado à proposta da pesquisa, com linguagem acessível, pois em sua maioria eram pessoas não alfabetizadas.

O roteiro foi composto por duas partes: a primeira, com questões sobre a identificação do entrevistado (sexo, idade, profissão, origem, tempo na localidade e em que frequência vai a UBS), a segunda com questões referentes ao uso das PPS para tratamento, alívio ou cura de doenças. A coleta dos dados foi realizada entre 05 de maio a 22 de novembro de 2019 nos distritos de Aguaçu e de Nossa Senhora da Guia. A interpretação dos dados foi construída na perspectiva dos entrevistados. Assim, na presente pesquisa, os participantes falaram da sua vivência no dia-a-dia, isso nos possibilitou conhecer o ambiente local e cultural, um lugar cheio de significados.

4 I RESULTADOS

Foram entrevistadas 16 pessoas de diferentes famílias (02 homens e 14 mulheres) com idades variando de 62 a 87 anos, aposentados, todos casados, de baixa escolaridade e origem rural. Todos relataram usar com frequência as práticas tradicionais, e entre as práticas encontradas nas comunidades estão: Benzimento; Ervas e Raízes Medicinais;

Parteira; Catolicismo Popular; e Umbanda.

4.1 Benzimento

Segundo uma benzedeira, em sua prática trata:

> "Quebranto, mau-olhado, olho gordo, tudo tem, existe mesmo"

O atendimento com essa prática é bem frequente, onde as pessoas buscam ajudam com problemas emocionais, físicos, psicológicos, sociais e espirituais. As benzedeiras tendem a fazer atendimentos gratuitos, partem do princípio que não se devem cobrar pelos benzimentos por ser um dom que recebeu de Deus, onde realizam rituais de preces, intuições com guias espirituais e manipulação de ervas (MARTA et at, 2019).

4.2 Ervas e Raízes Medicinais

Ervas e raízes medicinais são muito usadas. Assim convida a entrevistada:

> "Venha ver tenho Alecrim Assa-peixe, Barbatimão, Boldo, Camomila, Cana do brejo, melão São Caetano e outros no meu horto".

Os conhecimentos sobre seu uso são milenares transmitidos por gerações (BRASIL, 2006; SILVA; OLIVEIRA, 2018). Muitas pessoas das comunidades tradicionais as tem como fontes primárias de cuidado em saúde. O uso de plantas vem sendo incentivadas por ser a forma mais acessível para a população local prevenir enfermidades (PASA 2007).

4.3 Parteira

Afirma a parteira:

> "Já coloquei cerca de 50 bebês nesse mundo a forma mais natural que há".

O termo parteira para a Organização de Mundial de saúde (OMS) é aquela pessoa que assiste o parto e presta atendimento a parturiente, independentemente de sua formação (VIEIRA; BONILHA, 2006). Para o Ministério da Saúde parteira é aquela que presta assistência baseada em práticas e saberes tradicionais sendo reconhecida em sua comunidade (BRASIL, 2010. p. 11).

4.4 Catolicismo Popular

Uma moradora praticante conta que:

> "Tenho muita fé em Santo Antônio, todos os anos realizo minha festa como agradecimento por bênçãos recebidas."

O Catolicismo popular é aqui caracterizado como manifestações da fé católica "extraoficiais", que se dão fora da institucionalização católica, sem o intermédio do clero (BERNARDES, 2018). Nesse estudo, foram consideradas PPS as novenas ou promessas em busca de alívio, cura e tratamento de doenças.

4.5 Terreiro de Umbanda

Assim afirma uma frequentadora do Centro Espírita Estrela Guia:

> "Umbanda é caridade, é amor, a nossa religião é mal vista na comunidade".

A Umbanda é conhecida como religião brasileira surgiu no século XIX para o século XX, no Rio de Janeiro e é caracterizada por uma fusão entre a tradição dos orixás de vertente negra e catolicismo branco, símbolos, espíritos e rituais de referência indígenas (PRANDI, 2004).

5 I DISCUSSÃO

A perpetuação de saberes e práticas tradicionais em saúde vai depender do processo de transmissão. O fato que mais marcou durante este levantamento está relacionado com a perda do patrimônio imaterial, quando as pessoas que dominam as práticas tradicionais relatam que em suas famílias os membros mais novos não demonstram interesse em aprender essas práticas. E também, algumas pessoas que se utilizavam dessas práticas mudaram de religião e passaram a acreditar que suas práticas não condiziam com a nova crença.

Assim questionamos: Por que os mais jovens não se interessam em aprender? Por que não valorizam as práticas de seus pais? Por que algumas religiões não aceitam as crenças diferentes das suas? E, acreditam que são os possuidores da verdade?

Outro aspecto que surgiu nos depoimentos está relacionado à relação de confiança e acolhimento entre os depoentes e os profissionais de saúde. Os participantes da pesquisa relataram que não comunicam aos profissionais da UBS que fazem uso dessas práticas por receio de não serem compreendidos. E que estas práticas não são bem acolhidas. Acreditamos que este seja um importante entrave **à** possibilidade da união entre o saber acadêmico (biomedicina) e o popular, pois há uma hierarquização do conhecimento. Essa hierarquização desqualifica os saberes dos curadores populares mostrando ainda a hegemonia da medicina ensinada dentro das academias (ALMEIDA, 2010).

Após esse mapeamento notamos que a temática, prática populares em saúde, deve se configurar como um grande desafio para formação de profissionais em saúde, visto que ainda existem aqueles que pensam que o saber cientifico é a única maneira de tratar enfermidades. Fazendo com que tenham dificuldade em aceitar as práticas populares, e construírem uma união dos dois saberes. E quando consideram que esses conhecimentos populares são milenares, e os reconhecem como uma forma alternativa de se fazer saúde, ainda assim são tratados muito mais com desconfiança do que com valorização, ou seja, as práticas e os conhecimentos são, quando muito, tolerados.

6 I CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após a realização do mapeamento, concluímos que a população dos distritos de Aguaçu e Nossa Senhora da Guia fazem uso de várias práticas tradicionais em seu cotidiano, e que a Educação Popular é um instrumento capaz de provocar reflexões em torno desses sistemas de saberes. Para isso é necessário o conhecimento sobre as comunidades tradicionais afim de propiciar elementos que subsidiariam as mudanças curriculares para que abordem com mais aprofundamentos as práticas tradicionais, ou seja, que os profissionais saibam fazer a harmonização dessas práticas com o conhecimento científico em saúde. Destacamos o diálogo como elemento fundamental para a valorização do saber popular. E sugerimos também aprofundar os estudos que busque conhecer o histórico de cada prática encontrada no mapeamento.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria da Conceição. **Complexidade, saberes científicos, saberes da tradição**. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2010.

BERNARDES, M. E. **"Eu não acredito, mas não duvido": a tessitura das identidades coletivas a partir do catolicismo popular e da crença nas assombrações em Caldas, Minas Gerais**. 2018. 211 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais, Universidade Estadual Paulista, Marília. 2018.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Gestão Estratégica e Participativa. **Política Nacional de Educação Popular em Saúde**. Comitê Nacional de Educação Popular em Saúde - CNEPS. Brasília: Ministério da Saúde, 2012.

CRUZ, P.; VASCONCELOS, E. M. **Desvelando processos formativos das práticas extensionistas em educação popular na saúde**. Interagir: pensando a extensão, Rio de Janeiro, n. 27, p. 1-10, jan-jun. 2019.

CUNHA, L.A. **Desenvolvimento desigual e combinado no ensino superior**. In: vários autores. Conferências do Fórum Brasil de Educação. Brasília: CNE/UNESCO, 2004.

FIRMO JOA, LIMA-COSTA MFF, UCHÔA E. **Projeto Bambuí: maneiras de pensar e agir de idosos hipertensos.** Cad. Saúde Pública 2004; 20(4): 1029-1040.

GIL, Antonio Carlos. ***Como elaborar projetos de pesquisa.*** 4. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

MARTA, I. E. R. *et al*. **Benzimentos e benzedeiras: um estudo etnográfico sobre recursos terapêuticos tradicionais**. In: Congresso Ibero-americano em Investigação Qualitativa, 8., 2019, Lisboa. **Atas** [...]. Lisboa: CIAQ, p. 1.080-1.089. Disponível em: https://proceedings.ciaiq.org/index.php/CIAIQ2019/article/view/2222>. Acesso no dia 21 de julho 2020.

MINAYO**,** Maria Cecília de Souza (org.). ***Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade***. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

PASA, Maria Corette. **Um olhar etnobotânico sobre as comunidades do Bambá, Cuiabá, MT.** Cuiabá: Entrelinhas, 2007. 168p. **[**PRANDI, R. O Brasil com axé: candomblé e umbanda no mercado religioso. Estudos Avançados, São Paulo, v. 18, n. 52, p. 223-238, 2004.

SILVA, M. I.; OLIVEIRA, H. B. **Desenvolvimento de software com orientações sobre o uso de plantas medicinais mais utilizadas do sul de Minas Gerais**. Brazilian Applied Science Review, Curitiba, v. 2, n. 3, p. 1.104-1.110, jul-set. 2018.

THUM, Carmo. **Educação, História e Memória: silêncios e reinvenções pomeranas na Serra do Tapes**. São Leopoldo, 2019. Disponível em: <biblioteca.asav.org.br/vinculos/tede/CarmoThumEducacao.pdf>. Acesso no dia 27 de julho de 2020.

VASCONCELOS, E. M. Educação popular: de uma prática alternativa a uma estratégia de gestão participativa das políticas de saúde. **Physis,** Rio de Janeiro, v. 14, n. 1, p. 67-83, 2004. Doi: 10.1590/S0103-73312004000100005.

VIEIRA, M. R.; BONILHA, A. L. L. **A parteira leiga no atendimento à mulher no parto e nascimento do seu filho**. Revista Gaúcha de Enfermagem, Porto Alegre, v. 27 n. 1, p. 19-26, 2006.

CAPÍTULO 16

A CONCEPÇÃO DE TRABALHO VEICULADA PELOS ESCOTEIROS DO BRASIL

Data de aceite: 01/03/2021
Data de submissão: 08/12/2020

Weberty Ferreira Lima
Mestrando no Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica em rede - IFG
Anápolis-Goiás
http://lattes.cnpq.br/4352718908735556

Guenther Carlos de Almeida
Orientador no Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica em rede - IFG
Goiânia - Goiás
http://lattes.cnpq.br/0700229733950533

RESUMO: O Movimento Escoteiro é uma instituição centenária, de nível internacional, com amplas possibilidades de estudos na área da educação não formal. Este estudo tem como problema: qual a concepção de trabalho está presente e é veiculada nos documentos oficiais dos Escoteiros do Brasil? Quanto ao objetivo buscou-se: compreender a concepção de trabalho veiculada nos documentos oficiais dos Escoteiros do Brasil. A análise de conteúdo foi a metodologia dessa pesquisa qualitativa, enquadrando-se no tipo bibliográfica básica. A análise dos dados se fundamenta na centralidade do trabalho nos processos sociais, considerando que o desenvolvimento do metabolismo social, por meio de processos educativos, é decorrente de necessidades oriundas dos processos de produção material e suas relações de trabalho. Conclui-se que os Escoteiros do Brasil possuem um programa educativo pautado em uma concepção de trabalho alinhada aos interesses de geração e acumulação de capital, contribuindo para uma formação por aquisição de competências que tratam de uma suposta autonomia do trabalhador e, ao mesmo tempo, capturam sua subjetividade.

PALAVRAS - CHAVE: Escotismo. Trabalho. Educação Não Formal.

THE CONCEPT OF LABOR BROADCASTED BY SCOUTS OF BRAZIL

ABSTRACT: The Scout Movement is a centuries-old institution, of international reach, with wide possibilities for studies in the field of non-formal education. The main question in this research is: what is the concept of labor present and is broadcasted in the official documents of the Scouts of Brazil? Regarding the main aim, it sought: understand the conception of labor broadcasted by the oficial documents of the Scouts of Brazil. The contente analysis was the methodology of this qualitative research, fitting into the basic bibliographic type. Data analysis is based on the centrality of labor in social processes, considering that the development of social metabolism, through educational processes, is due to need sarising from material production processes and their laborrelationships. It is concluded that the Scouts of Brazil have na educational program based on a conception of labor aligned with the interests of the generation and accumulation of capital, contributing to a human formation by acquiring competencies, which deal with a

supposed autonomy of the worker and, at the same time, capture their subjectivity.
KEYWORDS: Scouting. Labor. Non-formal Education.

1 | INTRODUÇÃO

Pesquisar o Escotismo dilata o estudo da educação para um campo que abrange a relação do trabalho e educação para além da escola. O escotismo reivindica o posto de maior movimento de educação não formal do Brasil (UEB, 2016).

Este movimento se institucionalizou através da União dos Escoteiros do Brasil (UEB), podendo ser abreviada por Escoteiros do Brasil. Contando com voluntários adultos, a educação escoteira é destinada a crianças e jovens de 6 a 21 anos de idade para "formação de jovens responsáveis e conscientes e, enquanto cidadãos e cidadãs ativos/as contribuem para criar um mundo melhor, mais justo e fraterno" (UEB, 2016).

O objetivo deste estudo é compreender a concepção de trabalho veiculado nos documentos oficiais dos Escoteiros do Brasil. Teve como objetivos específicos: a) demonstrar os fundamentos do modelo produtivo que originou a concepção de trabalho vigente na contemporaneidade do sistema capitalista; b) compreender a educação escoteira buscando evidenciar suas contradições; c) analisar a concepção de trabalho dos Escoteiros do Brasil por meio dos fundamentos educativos presentes em seus manuais; d) inferir quanto às potencialidades de transformação social embasada em uma concepção de trabalho que se oponha a sociabilidade do capital e proponha a formação humana integral e emancipatória.

Esta é uma pesquisa qualitativa de natureza básica e bibliográfica, utilizando-se do método de análise de conteúdo (BARDIN, 1977 e TRIVIÑOS, 1987). A partir do problema: qual concepção de trabalho está presente e é veiculada nos documentos oficiais dos Escoteiros do Brasil? buscou-se analisar os elementos da educação deste movimento, considerando o trabalho enquanto princípio educativo.

2 | FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 O Trabalho Enquanto Princípio Educativo

Para entender a singularidade do atributo humano, Saviani (2007) compreende as faculdades de trabalhar e educar como exclusivas da capacidade humana. Desta forma, a essência do ser humano estaria vinculada ao trabalho, à transformação da natureza de acordo suas necessidades. Sendo assim, a essência humana não existe de forma predeterminada, mas sendo definida por ele mesmo na sua própria atividade. Em suma, é o ser humano que produz a sua própria existência social por meio do trabalho.

> O trabalho é, antes de tudo, um processo entre o homem e a natureza, processo este em que o homem, por sua própria ação, medeia, regula e controla seu metabolismo com a natureza. Ele se confronta com a matéria natural como com uma potência natural [*Naturmacht*]. [...] Agindo sobre a natureza externa e modificando-a por meio desse movimento, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza (MARX, 2013, p. 326-327).

A complexificação da produção material se desenvolve no aprimoramento dos meios de assegurar a manutenção da subsistência humana. Essa capacidade de produção, denominada "trabalho material" por Saviani (2011), é antecipada por meio de uma abstração dos meios empregados para o fim de atingir aquela necessidade. Essa abstração ocorre por meio de representações mentais de conhecimento das propriedades do mundo real (ciência), de valorização (ética) e de simbolização (arte). Estas representações mentais retratam necessidades diretas que podem ser denominadas "trabalho não material". E é justamente neste último tipo de trabalho que se pode categorizar a educação.

As relações sociais que orientam a atividade educativa estão vinculadas a forma de produção e reprodução do conhecimento. No sistema capitalista a burguesia se apropria do produto e do conhecimento desenvolvido pelo trabalhador durante o processo de trabalho, retendo-os para si, o que Marx (2013) chama de *subsunção formal* do trabalho ao capital.

A apropriação do saber pelo capital se associada ao aspecto do trabalho que afirma e, ao mesmo tempo, nega o trabalho humano como fator preponderante da sua essência humana. De acordo com Vazquez (2007), Marx busca descortinar a máxima da economia clássica que aponta a riqueza humana por meio do trabalho, sem explicar o porquê o trabalhador não enriquece neste processo. Portanto, Vazquez (2007) afirma que, para Marx, ao mesmo tempo em que o trabalho é o produtor da essência do ser humano e, portanto, de sua humanidade, ele a nega na medida em que o trabalho alienado é apropriado por outrem.

O trabalhador vai se distanciando de seu caráter humano quanto mais ele se aproxima do trabalho alienado, se tornando um objeto, como qualquer outro. O poder que homem tem em realizar o trabalho se volta contra ele mesmo, que se considera obrigado a realizar uma atividade para outro e não se reconhecendo como detentor daquilo que produz. Ele não se reconhece no objeto em que produz, tratando o produto como algo externo e estranho. Este processo de produção ocorre através de relações intersubjetivas que vão definindo as relações de produção. A reprodução dessas subjetividades resulta na perpetuação das relações de dominação burguesa sobre a classe trabalhadora.

> No sentido que lhe é dado por Marx, ação pela qual (ou estado no qual) um indivíduo, um grupo, uma instituição ou uma sociedade se tornam (ou permanecem) alheios, estranhos, enfim, alienados [...] aos resultados ou produtos de sua própria atividade (e à atividade ela mesma), e/ou [...] à natureza na qual vivem, e/ou [...] a outros seres humanos, e – além de, e através de, [...], [...] e [...] – também [...] a si mesmos (às suas possibilidades humanas constituídas historicamente). Assim concebida, a alienação é

> sempre alienação de si próprio ou autoalienação, isto é, alienação do homem (ou de seu ser próprio) em relação a si mesmo (às suas possibilidades humanas), através dele próprio (pela sua própria atividade). E a alienação de si mesmo não é apenas uma entre outras formas de alienação, mas a sua própria essência e estrutura básica. Por outro lado, a "autoalienação" ou alienação de si mesmo não é apenas um conceito (descritivo), mas também um apelo em favor de uma modificação revolucionária do mundo (desalienação)(BOTTOMORE, 2013, p. 18-19).

Os aspectos históricos que levam a dominação pelo capital são identificados no metabolismo social das relações sociais gestado pelas relações de produção do modelo de capitalismo vigente. Mészáros (1995, *apud* ANTUNES, 2009) busca diferenciar o trabalho por funções vitais em: de primeira ordem ou de segunda ordem. As funções de primeira ordem se tratam de necessidades primárias para a sobrevivência humana, estando, portanto, mais relacionadas às determinações ontológicas do trabalho. As funções de segunda ordem emergem do desenvolvimento social, historicamente determinado, de uma dada realidade, que instrumentaliza mecanismos de controle social metabólico das funções de primeira ordem.

2.2 A Educação Não Formal Enquanto Espaço de Formação

Como ponto de partida para sua caracterização "a educação não formal é aquela que se aprende no 'mundo da vida', via os processos de compartilhamento de experiências, principalmente em espaços e ações coletivos cotidianos" (GOHN, 2006, p. 28).

Para Gohn (2014) a educação não formal está voltada como parte do processo da educação para a cidadania.

Nesta perspectiva depreende-se de educação não formal como:

> "(...) um processo sociopolítico, cultural e pedagógico para a formação da cidadania, entendendo o político como formação do indivíduo para interagir com o outro em sociedade. Ela designa um conjunto de práticas socioculturais de aprendizagem e formas variadas, assim como uma multiplicidade de programas e projetos sociais. A educação não-formal, não é nativa, é construída por escolhas ou sob certas condicionalidades, há intencionalidades no seu desenvolvimento, o aprendizado não é espontâneo, não é dado por características da natureza, não é algo naturalizado. "(GOHN, 2014, p. 40).

A conceituação da educação não formal sobre essa perspectiva está atrelada a condição de participação efetiva dos cidadãos em movimentos sociais, ONGs e outros espaços educativos não escolares (GOHN, 2014). Apresentando uma defesa da articulação dos espaços formais e não formais como forma de potencializar a formação para a cidadania.

A origem do termo cidadania remete-se imediatamente a palavra cidade. Quando a cidade e a indústria passaram a subordinar a agricultura, Saviani (2001) afirma que a partir dai resulta o exercício da cidadania que seria a participação ativa da vida na cidade. Para este autor, é comum identificar abordagens que problematizam uma carência de cidadania.

Estas abordagens ignoram que esta cidadania está vinculada a uma ética e uma educação que foi construída historicamente por uma sociedade de princípios liberais.

Sobre os princípios liberais Saviani (2001) sustenta que a os direitos sociais estarão delimitados na relação entre os indivíduos de uma dada sociedade. Considerando uma sociedade burguesa, o direito do indivíduo é delimitado em dois aspectos: egoísta independente e moralizado pelo estado, através da educação pública, proporcionando a manutenção da cidadania burguesa.

2.3 A Educação Politécnica

Como contraponto, uma formação integral na perspectiva marxiana, apresenta a concepção de politécnica, que se trata de uma formação em várias dimensões do ser humano, portanto onilateral. Esta formação engloba em três dimensões de desenvolvimento, que seriam: intelectual, física e tecnológica (MOURA, LIMA FILHO e SILVA, 2015).

> Primeiramente: *Educação mental* [intelectual].
>
> Segundo: *Educação física*, tal como é dada em escolas de ginástica e pelo exercício militar.
>
> Terceiro: *Instrução tecnológica*, que transmite os princípios gerais de todos os processos de produção e, simultaneamente, inicia a criança e o jovem no uso prático e manejo dos instrumentos elementares de todos os ofícios (MARX, 1982a, *apud* MOURA, LIMA E SILVA, 2015, p. 1060).

Moura, D. H., Lima Filho, D. L., & SILVA, M. R. (2015) explicitam que a dimensão da educação física seria importante para neutralizar possíveis consequências oriundas da atividade laboral na saúde humana. Enquanto a educação mental, esta dimensão estaria voltada ao domínio das ciências e tecnologias voltadas ao trabalho.

Para entender melhor a educação politécnica, Saviani (2007) toma como exemplo o funcionamento da a atual formação do ensino médio. Atualmente, esta fase da educação escolar consiste em um mero adestramento que não possibilita o domínio de técnicas fundamentais de produção. Desta forma a "educação politécnica", que Saviani (2007) prefere denominar de "educação tecnológica", defende a formação intelectual com o trabalho produtivo, em outras palavras, vincular os fundamentos do trabalho com as habilidades necessárias para o processo produtivo.

3 I PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Trata-se de uma pesquisa qualitativa usando da análise de conteúdo (BARDIN, 1977 e TRIVIÑOS, 1987) para coleta de dados. Tem finalidade básica, pois busca fornecer análises críticas do fenômeno estudado no contexto geral.

A escolha deste método se deve ao fato de propiciar o estudo de "motivações de

opiniões, de atitudes, de valores, de crenças, de tendências" (BARDIN, 1977), bem como de ideologias existentes em dispositivos legais e suas diretrizes e princípios (TRIVIÑOS, 1987).

A análise de conteúdo contempla três etapas, conforme sugere Bardin (1977) e Triviños (1987). A primeira etapa é a *pré-análise*: nesta dá-se a organização do material, optando-se pela análise dos manuais escoteiros no sentido de compreender os fundamentos da educação que possam ajudar a descortinar a concepção de trabalho que a fundamenta. O primeiro contato com o material se dá por meio do que Bardin (1977) denomina de "leitura flutuante". Desta forma torna-se possível estabelecer os objetivos, hipóteses e o enfoque no campo de pesquisa.

Na segunda etapa tem-se a *descrição analítica* do objeto, por meio da pré-análise do conteúdo. Nesta, ocorre a codificação, a classificação e a categorização dos conteúdos chaves da pesquisa. Na categoria educação, os principais elementos chaves de análise foram: a educação por competências e a cidadania. Na categoria trabalho foram: trabalho ontológico e histórico; e a alienação do trabalho.

A última etapa, a *interpretação referencial*. A partir da identificação da correlação entre a educação escoteira e as orientações educativas da UNESCO, tornou-se possível fazer inferências sobre a equivalência da concepção de trabalho que orienta o princípio educativo dessas instituições.

4 | DESENVOLVIMENTO

4.1 Toyotismo: as transformações no trabalho e a captura da subjetividade do trabalhador

O toyotismo surgiu como uma reposta a crise dos antigos processos produtivos impulsionada pela indefinida necessidade de expansão do capital. A gerência da produção passa a ser pautada na reposição de novos produtos a partir da venda dos já produzidos, atrelando-a completamente a demanda (ANTUNES, 2006).

O reajustamento do capital para a retomada de sua expansão contou com o advento do neoliberalismo, implementado principalmente pelos governos Thatcher-Reagan, provocando o que foi chamado de "processo de reestruturação produtiva do trabalho" (ANTUNES, 2009). As inovações dadas pela reestruturação produtiva correspondem à organização da forma com que o trabalho coletivo está organizado na gestão espaço-tempo da produção do trabalho vivo.

> Por isso, na medida em que as inovações organizacionais enquanto forma de reposição da cooperação aparecem como "um método, empregado pelo capital, para mediante o aumento da sua força produtiva explorá-lo mais lucrativamente", reconstituindo o trabalhador coletivo do capital, elas se tornam inovações axiais em torno do qual se articulam as inovações tecnológicas e inovações sócio-metabólicas (ALVES, 2008, p. 35).

Assim, foi se desenvolvendo o novo sociometabolismo, a partir das adequações e interferências proporcionadas pelo modelo flexível de produção toyotista. Utilizando-se de analogias de elementos da cultura japonesa Ohno (1997 apud ALVES, 2008) compara o esporte ao trabalho para explicar que estas tarefas tem em comum a necessidade de um treinamento até que a prática se venha *instintivamente*. Isto é o que Alves (2008) denomina de subjetividade: mobilizar corpo em mente.

A "captura" da subjetividade, explica por Alves (2008), utiliza-se da reestruturação dos coletivos de trabalho que passa pela superação de *experiências passadas,* que inclui de importância fundamental, a adoção de uma *nova linguagem* alinhada aos termos que comunguem com a aderência dos novos ideários das instituições financeiras e da destruição de memórias da resistência operária. Os mesmo trabalhadores que antes eram chamados de "operários" são agora denominados de "colaboradores", com o uso tático de uma mudança de termos os trabalhadores.

4.2 Desenvolvimento das Políticas Neoliberais de Formação para o Trabalho no Brasil

A Internacionalização das políticas educacionais foi descrita por Libâneo (2016) como um movimento global implementado por *agências internacionais multilaterais*[1] que tinham como objetivo recomendações de políticas públicas para os países em desenvolvimento e emergentes que visassem obter empréstimos das agencias financeiras. Essas recomendações se traduziram em diretrizes, programas e projetos de lei presentes em documentos nacionais de políticas públicas alinhadas aos interesses das grandes potências mundiais.

No Brasil este processo perpassou algumas iniciativas governamentais. No recorte histórico para o objeto desta pesquisa destaca-se que a partir da década de 1990, desenvolveram-se políticas educacionais de cunho neoliberal A educação nacional tinha como propósito a formação coletiva para a coesão social a partir da ideologia burguesa (NEVES E PRONKO, 2008).

Neves e Pronko (2008) apontam duas teorias que serviram de fundamento para este projeto: *a teoria do capital humano* e a *pedagogia das competências*. A primeira está relacionada à educação escolar para um caráter produtivista e a segunda para desenvolver o conhecimento que suprimam a autonomia de pensamento e ação, ao mesmo passo que superestimem o saber experienciado.

4.3 Fundamentos teóricos de políticas educativas propostas pela UNESCO

Em *The Essential Characteristics of Scouting* sob os direitos autorais da própria *World Organization of the Scout Movement*[2](WOSM,2019), o escotismo discorre sobre

1 Tais agências internacionais foram fundadas pelos Estados Unidos em 1944 na Conferência de Bretton Woods, no contexto do pós-guerra para elaborar a reconstrução dos países devastados (Herrero, 2013 apud Libâneo, 2016). Dentre estas agências, para pesquisas no âmbito da educação, destaca-se a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e a Cultura – UNESCO.

2 Organização Mundial do Movimento Escoteiro.

alguns fundamentos da educação deste movimento como se pode observar no trecho: “Learning is a continuous, lifelong process of holistic development, supported in equal measure by each of the four pillars of learning defined within UNESCO’s Delors report” (WOSM, 2019, p. 10).

Os fundamentos da educação defendida pela UNESCO foram reunidos no volume cinco da “Série Educação da Coleção Cadernos da UNESCO” de autoria de Werthein e da Cunha (2000). Neste mesmo caderno, os autores sugerem que:

> Uma nova educação, que leve em conta os quatro pilares do Relatório Delors e os sete saberes pensados por E. Morin, tornou-se imprescindível para que o século XXI avance em direção à universalização da cidadania. Essas idéias devem ser exaustivamente debatidas por todos os que têm responsabilidade na formulação e execução da política educacional. (WERTHEIN e DA CUNHA, 2000, p. 9).

A obra que inspirou os quatro pilares produzida por DELORS (1996) foi denominada “Educação um tesouro a descobrir: Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre educação para o século XXI”. A educação nos moldes apresentada por DELORS (1996), considera que está estruturada sobre quatro pilares assim descritos:

> *Aprender a conhecer*, combinando uma cultura geral, suficientemente vasta, com a possibilidade de trabalhar em profundidade um pequeno número de matérias. O que também significa: aprender a aprender, para beneficiar-se das oportunidades oferecidas pela educação ao longo de toda a vida.
>
> *Aprender a fazer*, a fim de adquirir, não somente uma qualificação profissional mas, de uma maneira mais ampla, competências que tornem a pessoa apta a enfrentar numerosas situações e a trabalhar em equipe. Mas também aprender a fazer, no âmbito das diversas experiências sociais ou de trabalho que se oferecem aos jovens e adolescentes, quer espontaneamente, fruto do contexto local ou nacional, quer formalmente, graças ao desenvolvimento do ensino alternado com o trabalho.
>
> *Aprender a viver juntos* desenvolvendo a compreensão do outro e a percepção das interdependências — realizar projetos comuns e preparar-se para gerir conflitos — no respeito pelos valores do pluralismo, da compreensão mútua e da paz.
>
> *Aprender a ser*, para melhor desenvolver a sua personalidade e estar à altura de agir com cada vez maior capacidade de autonomia, de discernimento e de responsabilidade pessoal. Para isso, não negligenciar na educação nenhuma das potencialidades de cada indivíduo: memória, raciocínio, sentido estético, capacidades físicas, aptidão para comunicar-se. (DELORS, 1996, p. 101-102).

À primeira vista, estes quatro pilares apresentados para a educação do século XXI podem se apresentar como fundamentos que trariam um desenvolvimento amplo na

formação humana. Mas isso apenas se os mesmos forem considerados fora do contexto da estrutura social capitalista permeada pelo descontentamento das classes dominadas que pode se transformar em revolta social e, por isso mesmo, é abrandado por meio de normas morais definidas pelas classes dominantes, conforme explicado por Duarte (2001). São normais morais que, sobre o pretexto do princípio do pluralismo e da aceitação da diferença, buscam legitimar a exploração e as injustiças sociais.

> Por um lado, procura-se dar aos explorados e aos excluídos o suficiente para que sua condição concreta de vida não se tome generalizadamente insuportável e, por outro lado, busca-se difundir uma mentalidade de convivência pacífica, por meio da qual as desigualdades seriam identificadas com as diferenças, no intuito de enfraquecer qualquer clamor por uma sociedade menos injusta e desigual. (DUARTE, 2001, p. 75).

Ainda segundo Duarte (2001) o relatório educativo apresentado por Delors (1996) tem por objetivo contribuir para a sobrevivência do capitalismo adotando uma noção de educação permanente em que o educando deveria constantemente se adaptar as imposições mercado. Por conseguinte, sobre essa justificativa de valorização do conhecimento, ignora-se a restrição ao grupo cultural o qual o educando é oriundo.

4.4 A Educação por Meio do Desenvolvimento de Competências

O escotismo possui um programa educativo pautado em objetivos e competências definidos para crianças e jovens durante a trajetória deles neste movimento:

> *c)* ***Objetivos educativos e competências:*** *a malha de objetivos educativos do Movimento Escoteiro confere coerências, continuidade complexidade crescente ao processo educativo. Para efeitos de aplicação e avaliação desse processo, eles se apresentam sob a forma de competências;* (UEB, 2013).

Para a UEB (2013), competências são definidas como a junção de três aspectos: teoria, prática e sentido da prática. Em outras palavras, o saber (ou também chamado de conhecimento), em adição ao saber fazer (habilidade), e por fim, adicionado ao saber ser (atitude). Em relação à atitude, são considerados os valores morais que correspondem à ação praticada.

Rios (1999) ao propor uma discussão sobre as competências necessárias aos educares, define como *competência* o *saber fazer bem.* O *saber fazer bem* implica no domínio de duas capacidades: o de saber e o de saber fazer. Dessa forma refere-se ao domínio do conteúdo e das técnicas de como executá-lo. O adjetivo *bem,* de como se deve *fazer*, denota a eficiência necessária para que a tarefa empreendida concretize o objetivo almejado.

A garantia do domínio destes conteúdos e técnicas transitou do termo *competência* para o que antes era chamado de *qualificação.* Ramos (2002) explica que essa mudança de “signo” se apresenta como um “deslocamento conceitual” de qualificação para competência.

O trabalho estruturado por meio da qualificação possibilitou transformações significativas na rigidez das relações de trabalho que eram garantidas pela qualificação: especialização do trabalho, classificação de postos de trabalho, planos de carreira, salários fixos e outros. Ramos (2002) exemplifica que a combinação entre a posse do diploma e a posse de uma profissão assegura direitos duráveis que não comungam as necessidades constantemente mutáveis dos novos processos gerenciais de produção.

> Centrado seu foco no desenvolvimento de atitudes comportamentais e intelectuais/mentais do indivíduo, o modelo da competência tende a desvincular a formação profissional das relações antagônica entre capital e trabalho, imbuindo-se de uma pretensa neutralidade a respeito (ALANIZ, 2002 apud NOMERIANO, 2007, p. 47).

Ao aceitar a neutralidade dessa relação antagônica entre capital e trabalho, não resta alternativa se não incentivar que o indivíduo adapte seu comportamento as vicissitudes do capital que visam atender os interesses de exploração do trabalho que gera valor de troca (NOMERIANO, 2007).

5 | RESULTADOS E DISCUSSÃO

A primeira questão que chama atenção quanto às leituras realizadas no intuito de compreender a concepção de trabalho dos Escoteiros do Brasil está relacionado ao seu formato educativo que tem em seus fundamentos as mesmas bases educativas que são sugeridas pela UNESCO.

A Organização Escoteira Mundial *WOSM* (2019), se mostra alinhada neste processo. Por meio da obra "The Essential Characteristics of Scouting" defende a educação escoteira de acordo com os quatro pilares educativos proposta por Delors (1996). Em consonância, os Escoteiros do Brasil apresentam um programa educativo baseados na aquisição de habilidades e competências que, conforme explicado por Ramos (2002), visam desenvolver comportamentos adequados as atuais relações de processo produtivo. Tal processo contribui para a aderência de uma concepção de trabalho mercadológica que favorece a destruição da resistência dos interesses da classe trabalhadora, conforme descrito por Alves (2008).

6 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os Escoteiros do Brasil ao adotarem uma formação humana por meio do trabalho com vistas ao desenvolvimento de uma cidadania assumem características apenas do trabalho alienado, que se manifesta pela venda da força de trabalho e do conhecimento produzido no processo. Assim sendo há uma limitação da cidadania tornando-a subjugada apenas aos interesses do capital e incapaz de promover a emancipação humana.

A educação politécnica é uma alternativa que parte de uma concepção de trabalho

que permite uma formação educativa baseada em conhecimentos amplos do processo produtivo, das habilidades necessárias e de seus fundamentos. Tal perspectiva se difere da atual vigência da educação de competências que delimita a formação humana conforme as necessidades do capital, restringindo o acesso ao conhecimento de forma ampla.

REFERÊNCIAS

ALVES, Giovanni. **Trabalho e subjetividade**: o metabolismo social da reestruturação produtiva do capital. Marília: [*s. n.*], 2008

ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao trabalho?:** ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade no mundo do trabalho. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho**: ensaio sobre a qualificação e a negação do trabalho. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2009.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BOTTOMORE, Tom. **Dicionário do Pensamento Marxista**. Rio de Janeiro: Zahar, 2013.

DELORS, Jacques. **Educação um tesouro a descobrir:** *r*elatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação parao Século XXI. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 1998.

DUARTE, Newton. **Vigotski e o "aprender a aprender":** crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 2. ed. Campinas: Editora Autores Associados, 2001.

GOHN, Maria da Gloria. Educação não formal, aprendizagens e saberes em processos participativos. **Investigar em Educação**, série 2., n. 1, 2014.

GOHN, Maria da Gloria. Educação Não Formal, Participação da Sociedade Civil e Estruturas Colegiadas nas Escolas. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, [S.l.], v. 14, n. 50, p. 27-38, jan. 2006. ISSN 1809-4465. Disponível em: https://revistas.cesgranrio.org.br/index.php/ensaio/article/view/694. Acesso em: 08 dec. 2020.

LIBÂNEO, José Carlos. Políticas educacionais no Brasil: desfiguramento da escola e do conhecimento escolar. **Cadernos de Pesquisa**, v. 46, n. 159, p. 38-62, 2016. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/cp/v46n159/1980-5314-cp-46-159-00038.pdf. Acesso em: 08 de dez. de 2020.

MARX, Karl. **O Capital:** Livro 1. [*S. l.*]: Boitempo Editorial, 2013.

MOURA, Dante Henrique; LIMA FILHO, Domingos Leite; SILVA, MÔNICA RIBEIRO. Politecnia e formação integrada: confrontos conceituais, projetos políticos e contradições históricas da educação brasileira. **Revista Brasileira de Educação**, v. 20, n. 63, p. 1057-1080, 2015. Disponível em:https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v20n63/1413-2478-rbedu-20-63-1057.pdf. Acesso em: 08 de dez. de 2020.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley; PRONKO, Marcela Alejandra. **O mercado do conhecimento e o conhecimento para o mercado**: da formação para o trabalho complexo no Brasil contemporâneo. Rio de Janeiro: EPSJV, 2008.

NOMERIANO, Aline Soares. **A Educação do trabalhador, a pedagogia das competências e a crítica marxista**. MACEIO: Edufal, 2007. 118 p. ISBN 978-85-7177-321-9.

RAMOS, Marise Nogueira. **A pedagogia das competências:** autonomia ou adaptação? 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

RIOS, Terezinha Azerêdo. **Ética e competência.** 8. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

SAVIANI, Dermerval.. Ética, educação e cidadania. **Philos - Revista Brasileira de Filosofia de 1o. Grau**, Florianópolis - SC, v. Ano 8, n.15, p. 19-37, 2001. Disponível em: http://portalgens.com.br/portal/images/stories/pdf/saviani.pdf. Acesso em: 20 dez. 2020.

SAVIANI, Dermerval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**. v. 12, n. 34, p. 152-180, jan./abr. 2007.Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n34/a12v1234.pdf. Acesso em: 20 dez. 2020.

SAVIANI, Dermerval. **Pedagogia Histórico-Crítica:** primeiras aproximações. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2011.

TRIVIÑOS, Augusto. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

UNIÃO DOS ESCOTEIROS DO BRASIL. **Princípios Organizações e Regras**. Curitiba - PR: [s.n.], 2013. 182 p.

UNIÃO DOS ESCOTEIROS DO BRASIL. **Plano Estratégico 2016-2021:** Crescer para transformar. [*S. l.*: *s. n.*], 2016.

VAZQUEZ, Adolfo Sanchez. **Filosofia da Práxis**. São Paulo: Expressão Popular, 2007.

WERTHEIN, Jorge; DA CUNHA, Célio. Fundamentos da Nova Educação. **Cadernos UNESCO**: Série educação, Brasília, v. 5, 2000.

WORLD ORGANIZATION OF THE SCOUT MOVEMENT (Malaysia). **The essential characteristics of scouting**. 2. ed. [*S. l.*: *s. n.*], 2019.

CAPÍTULO 17

CONTRIBUIÇÕES DO PIBID PARA A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE QUÍMICA

Data de aceite: 01/03/2021

Heloisa Tucci de Almeida
Instituto Federal de São Paulo
São José dos Campos-SP
http://lattes.cnpq.br/8883883352739887

Daiane Mendes de Barros
Instituto Federal de São Paulo
São José dos Campos-SP
http://lattes.cnpq.br/9540447094980089

Andréa Santos Liu
Instituto Federal de São Paulo
São José dos Campos-SP
http://lattes.cnpq.br/1843622722501234

RESUMO: O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), financiado pela CAPES, objetiva valorizar o magistério, bem como aperfeiçoar a formação de docentes para a educação básica. No presente trabalho, são apresentados os resultados de uma pesquisa realizada com os pibidianos de química do IFSP - campus de São José dos Campos, sobre as contribuições do Programa para a formação do futuro educador. A metodologia utilizada envolveu a aplicação de um questionário, que nos permitiu constatar que os objetivos do PIBID estão sendo contemplados no processo formativo dos licenciandos, contribuindo para a sua formação docente e corroborando para uma formação fundamentada na reflexão e na problematização de situações reais, vivenciadas na realidade escolar, além de articular o ensino superior à educação básica.

PALAVRAS - CHAVE: PIBID. Formação inicial de Professores. Ensino de química.

PIBID CONTRIBUTIONS TO THE INITIAL TRAINING OF CHEMISTRY TEACHERS

ABSTRACT: PIBID is a Program financed by CAPES, which aims to enhance the teaching profession, as well as to improve the training of teachers for basic education. This study presents the results of a research performed with IFSP chemistry pibidians about the PIBID contributions on the educator formation. The methodology involved a questionnaire applied among the students; the results of which have indicated that the aims were contemplated and have contributed to formation focused on reflection and on the experience of real situations in the scholar environment. Furthermore, the Program contributes to articulate the University and the Basic Education.

KEYWORDS: PIBID. Initial teacher training. Chemistry teaching.

CONTRIBUCIONES DEL PIBID EN LA FORMACIÓN INICIAL DE PROFESORES DE QUÍMICA

RESUMEN: El Programa (PIBID), financiado por CAPES, tiene como objetivo mejorar la enseñanza, así como mejorar la capacitación de los docentes para la educación básica. En el presente trabajo, se presentan los resultados de una investigación realizada con los participantes del IFSP - campus de São José dos Campos,

sobre las contribuciones del Programa para la formación del futuro educador. La metodología utilizada implicó la aplicación de un cuestionario, que nos permitió verificar que los objetivos de PIBID, se están considerando en el proceso de capacitación de estudiantes de pregrado, contribuyendo a su formación docente y corroborando una formación basada en la reflexión y la problematización de situaciones reales, experimentadas en la realidad escolar, además de vincular la educación superior con la educación básica.
PALAVRAS CLAVE: PIBID. Formación inicial del professorado. Enseñanza de la química.

INTRODUÇÃO

De acordo com Gatti (2010), os cursos de licenciaturas não polivalentes tiveram um aumento de 52% na oferta, entre os anos de 2001 e 2006, entretanto, o crescimento das matriculas foi de apenas 40%. Além disso, em relação à licenciatura em química, existem alunos que estão cursando devido a menor nota deste curso no Sistema de Seleção Unificado (SiSU) ou pelo menor valor da mensalidade das licenciaturas em instituições privadas. Para Zucco (2007), existe baixa procura por cursos de licenciatura em química, sendo menor ainda em instituições privadas, não havendo barreiras classificatórias para ingressar no curso.

Por outro lado, em relação à elevada evasão em cursos de licenciatura em química, ao contrário do que se pensa, as dificuldades financeiras não constituem a principal causa, outros fatores como o desestímulo com o curso, o alto índice de reprovações iniciais, bem como a falta de identidade e o desconhecimento da área de atuação previamente ao ingresso no curso, constituem os principais fatores que contribuem para a evasão (ZUCCO, 2007; DAITX, 2016).

Ressalta-se ainda que dentre os licenciandos, muitos preferem realizar atividades como iniciações científicas voltadas para química aplicada, a se aprofundar em pesquisas pedagógicas. Esses dados refletem o desestímulo da prática da docência no Brasil, pois essa profissão tem sido desvalorizada social e monetariamente (URATA; DA SILVEIRA, 2011).

Além dos desafios relacionados à atuação docente, existe a problemática presente no contexto do professor de química, envolvendo a complexidade da formação relacionada às competências, habilidades e saberes a serem trabalhados em sala de aula (PAZ; CAMARGOS, 2019). Neste sentido, o documento da BNCC - Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018) contribui como um alicerce para o docente reduzir tal complexidade, pois a BNCC pode corroborar como o caminho para elaborar seus planos de aulas, além de compreender como as temáticas das ciências da natureza se entrelaçam com outras áreas de conhecimento.

Ressalta-se ainda que muitos cursos de licenciaturas seguem um modelo tradicional de formação, pautado na transmissão de conteúdos, com deficiência na integração entre as disciplinas de cunho científico e pedagógicas, bem como dificuldades de estabelecer uma

efetiva relação teoria-prática (STANZANI; BROIETTI; PASSOS, 2012).

Considerando as situações inerentes à Licenciatura em Química, é fundamental que a formação de professores seja eficiente quanto à preparação dos futuros educadores, atentando-se para a necessidade de uma educação não bancária, com a valorização da contextualização, da relação entre teoria e prática e da prática reflexiva durante todo o percurso formativo dos licenciandos. Nesta vertente, o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), financiado pela CAPES, visa corroborar com a formação de professores, através da inserção dos licenciandos no ambiente escolar, a fim de promover a observação e a reflexão da prática docente, desde o início de sua formação.

Os princípios do PIBID se constroem sob os ensinamentos de Nóvoa (2009), no que se refere à formação e ao desenvolvimento profissional dos futuros educadores (NEVES, 2012).

> 1. Formação de professores referenciada no trabalho na escola e na vivência de casos concretos, enriquecidos com reflexão e construção de conhecimento em níveis crescentes de complexidade;
>
> 2. Formação de professores realizada com a combinação do conhecimento teórico e metodológico dos professores das instituições de ensino superior e o conhecimento prático e vivencial dos professores das escolas públicas;
>
> 3. Formação de professores atenta às múltiplas facetas do cotidiano da escola e à investigação e à pesquisa que levam à resolução de situações e à inovação na educação;
>
> 4. Formação de professores realizada com diálogo e trabalho coletivo, realçando a responsabilidade social da profissão.

Neste contexto, o PIBID contribui proporcionando o pensamento crítico, a reflexão sobre as ações no contexto escolar e o diálogo com um ensino mais humanitário.

É possível inferir que a formação de professores deve ocorrer desde o início da graduação, e o PIBID oportuniza que docentes experientes da educação básica possam assumir um papel importante na formação dos licenciandos, valorizando os conhecimentos práticos dos docentes (FELICIO, 2014).

Segundo Goes e Brandalise (2019), inúmeras críticas advêm da desconexão da universidade com a educação básica, e neste contexto, o PIBID aproxima os conhecimentos acadêmicos à vivência escolar, valorizando a escola pública como espaço de formação e contribuindo para a formação e construção da identidade docente.

Stanzani (2012) enfatiza que a integração entre universidade e as escolas de educação básica, é de relevância para a formação dos licenciandos, permitindo aos pibidianos vivenciar experiências enriquecedoras para o seu processo formativo, estabelecendo relações, conhecimentos e aprendizagens, visando não copiar modelos já

existentes, mas, sobretudo compreender a realidade.

Felício (2014) também ressalta que a contextualização das disciplinas da Licenciatura em Química, possibilita o trânsito contínuo entre o espaço universitário e a escola pública, a fim de os licenciandos possam questionar, no ambiente das aulas na Universidade, as situações de ensino e aprendizagem que são vivenciadas no dia a dia nas escolas. Portanto, no contexto do PIBID, é possível fundamentar problematizações, que propiciam reflexões críticas, que contribuem para o aperfeiçoamento da formação docente, pois valoriza a articulação entre os conhecimentos técnicos específicos da área e os saberes pedagógicos, essenciais para as transposições didáticas.

Outro contributo do PIBID é oportunizar a formação continuada dos professores da educação básica, que atuam como supervisores do Programa, e isso, podem impactar diretamente no processo de ensino aprendizagem (SANTOS; MORAES, 2015). Além disso, ações propostas no âmbito do PIBID, particularmente atendimentos individualizados e atividades diferenciadas como experimentos e oficinas podem influenciar positivamente o desempenho de estudantes do ensino médio (DEMARI; SALGADO, 2016). Neste sentido, pode ser inferido que as relações prestigiadas no PIBID são benéficas para a construção do conhecimento de todos.

Os estudos apresentados por Nogueira e Fernandes (2019) apontam que 90% dos pibidianos entrevistados afirmam que o programa contribuiu para diminuir a evasão no curso de Licenciatura em Química, associando esse resultado à presença do graduando na realidade do ensino público e também na participação em eventos científicos. Outro ponto importante contra a evasão nas instituições contempladas com o PIBID é o suporte financeiro, que contribui para a permanência dos estudantes bolsistas nos cursos de licenciatura, sobretudo em regiões menos favorecidas economicamente.

Diante do cenário exposto, a continuidade do Programa do PIBID está associada aos bons resultados trazidos para os cursos de licenciaturas, como redução da evasão, articulação entre as universidades e a educação básica, aumento da autoconfiança dos licenciandos, maior reconhecimento das licenciaturas na comunidade acadêmica, formação continuada, inserção de novas tecnologias e metodologias, maior participação em eventos científicos e maiores números de publicações em revistas educacionais, além da restauração de laboratórios de ciências e informática nas escolas públicas. Esses resultados motivaram a CAPES a prosseguir com o financiamento das bolsas (NEVES, 2012). Todavia, vivenciamos recentemente cortes severos dos recursos financeiros destinados às pesquisas acadêmicas no Brasil, atingindo uma supressão de 105 mil bolsistas (VALENTE, 2018).

Neste trabalho, são apresentados os resultados de uma pesquisa referente aos impactos do PIBID na formação inicial dos licenciandos em Química, realizado no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP) do Campus São José dos Campos, a fim de evidenciar as contribuições do Programa no processo formativo dos

futuros educadores.

PROCESSO METODOLÓGICO

Segundo Gerhardt e Silveira (2019), a investigação realizada no presente trabalho tem quanto aos objetivos um caráter descritivo, se propondo a detalhar os fatos e fenômenos de certa realidade.

A coleta de dados foi realizada por meio de um questionário disponibilizado pela plataforma *Google Forms*, constituído com questões de múltiplas escolhas e dissertativas. O questionário foi aplicado para os 21 participantes do PIBID de química do IFSP- Campus São José dos Campos, visando apresentar as experiências vivenciadas nas escolas públicas onde atuaram e como o PIBID auxiliou no processo de formação à docência.

Como o anonimato foi mantido na pesquisa os alunos participantes foram nomeados com a letra "P", por exemplo, "P1", "P2", etc., e as suas respostas foram transcritas fielmente.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

O PIBID foi implementado no curso de Licenciatura em Química do IFSP do Campus de São José dos Campos em agosto de 2018. No processo de seleção dos participantes do programa foram selecionados dezesseis licenciandos que atuaram como bolsistas e outros quatro como voluntários. As duas supervisoras selecionadas ministravam aulas de química em duas instituições distintas, E.E. Dr. Rodrigues Rui Dória, de ensino regular e E.E. Francisco Pereira, de ensino integral. A coordenadora do subprojeto era docente do curso de licenciatura em química.

Diferenças entre as duas instituições parceiras:

A primeira questão do formulário foi: "Em que escola você participou do PIBID/ Química, desenvolvido no IFSP do Campus São José dos Campos?", tendo como resultado 47,6% dos participantes na E.E. Francisco Pereira da Silva e 52,4% dos participantes na EE Rodrigues Rui Dória. Essa pequena diferença se deve ao manejo dos licenciandos ao longo do projeto, pois quando o participante não era bolsista e sem ajuda de custo, a coordenadora o realocou na instituição mais próxima de sua residência.

O segundo questionamento refere-se ao período de aplicação das atividades do PIBID nas escolas e foram observados resultados idênticos aos apontados na primeira questão, pois na escola integral só era possível trabalhar com os estudantes do período vespertino, a fim de evitar conflito de horário com as aulas do IFSP que ocorrem no matutino. Já no ensino regular, as participantes desenvolveram suas atividades no período noturno, momento em que é ofertado o ensino médio na escola parceira.

O terceiro questionamento, ainda retratando-se a participação nas instituições de

ensino, está relacionado com o acolhimento dos pibidianos no início das ações do PIBID. Os resultados mostraram que 9,5% dos participantes afirmaram que tiveram um bom acolhimento na escola regular. Ressalta-se que todos os demais participantes inferiram excelente acolhimento por toda a comunidade escolar.

Afonso (2013) afirma que o acolhimento dos pibidianos pelos supervisores tem um papel fundamental, para motivá-los e, sobretudo, para superarem os momentos de angústia e insegurança que surgem nos primeiros encontros com os alunos nas escolas parceiras.

Desenvolvimento da construção da identidade docente

No primeiro questionamento referente a essa temática, o resultado foi positivo. Todos os pibidianos afirmaram que o programa teve um importante papel para a construção da identidade docente. De acordo com Siqueira, Massena e Brito (2013), o estudante de licenciatura estar presente em seu campo de atuação, na escola, é de vital importância para sua formação, a fim de obter saberes relativos à sua profissão.

Foi solicitado aos entrevistados que justificassem suas respostas quanto ao questionamento sobre como a atuação no âmbito escolar poderia agregar e contribuir para a sua formação. Os participantes “P2”, “P4” e “P11” reforçam que os momentos vivenciados em sala de aula, proporcionados pelo PIBID, permite ao professor em formação refletir sobre a prática docente.

> P2: “Com a minha participação pude perceber o tipo de professora que quero ser, onde consigo levar a química de maneira acessível e interessante para os alunos. Além disso, o contato com os alunos e professores foi muito importante, pois deu para perceber os dois lados da relação”.

> P4: “Com a minha participação pude perceber o tipo de professora que quero ser, podendo deixar a disciplina de química mais atraente para os estudantes”.

> P11: “Com a atuação nas escolas pude perceber como é estar em uma sala de aula e como devo me portar e o que de fato engaja os alunos para o aprendizado. Percebi as dificuldades e desafios que os professores daquela realidade. Isso me ajudou muito sobre como é a carreira docente”

Muitas são as críticas no sentido de que a universidade desconhece o cotidiano da escola e esta, por sua vez, desconhece as discussões do âmbito acadêmico. Pensar na formação docente sem levar em consideração o ambiente de atuação profissional, ou seja, a escola e as relações sociais que se consolidam no âmbito escolar, é pensar numa formação fragmentada. Neste sentido, o PIBID valoriza a vivência de experiências no âmbito escolar e o trabalho compartilhado com professores da educação básica, que contribuem para a construção de novos saberes, auxiliando os licenciandos na construção de sua identidade com a profissão (SILVA; FALCOMER; PORTO, 2018).

Desempenho acadêmico dos participantes do programa

Os questionamentos pautados no desempenho acadêmico dos pibidianos, bem como a desenvoltura dos mesmos durante as comunicações orais e em público, os licenciandos apontaram que a participação no projeto contribuiu para o fortalecimento desta habilidade. Para ambos os questionamentos, as respostas dos licenciandos foram positivas, sobretudo em relação ao desempenho em disciplinas de cunho pedagógico.

Paz e Camargos (2019) reportaram em seus estudos, que os graduandos também associaram ao PIBID o melhor rendimento acadêmico, devido às experiências vivenciadas no decorrer do desenvolvimento do projeto.

Conceição (2019) afirma em sua pesquisa que as reuniões gerais de orientação, envolvendo todos os participantes do PIBID possibilitam a troca de experiências e os direcionamentos pedagógicos, bem como constitui uma mediação com intencionalidade para abordar teorias e metodologias no ensino de Química, que também impacta no desempenho dos licenciandos.

Relação entre teoria e prática:

Os currículos de cursos de licenciaturas em Química ainda preconizam uma formação docente, que concebe a prática desconexa do campo teórico, separando as disciplinas do conteúdo específico e as de cunho pedagógico, e por fim promovem a formação de professores despreparados para lidar com toda a complexidade da sala de aula, como as dificuldades de aprendizagem dos estudantes, os processos de avaliação de aprendizagem, a relação professor-aluno, as concepções de ensino-aprendizagem e do conhecimento científico (LOBO; MORADILO, 2003).

A dicotomia entre teoria e prática no ensino de química é uma das problemáticas que potencializa os desafios enfrentados pelos recém-formados, no momento em que se inserem no mercado de trabalho.

Segundo Medeiros e Cabral (2006), a atividade teórica não leva a mudança da realidade, pois não se objetiva e não se materializa, por outro lado, a prática também não fala por si só, ou seja, a teoria e a prática são indissociáveis como práxis. Ainda, é fundamentado que a teoria não dita a prática, ela tem como função manter a prática possível de ser mediada, portanto, possibilitando a compreensão de maneira crítica sobre o tipo de práxis necessária em ambientes diversos e únicos. Assim, é possível inferir que o exercício da profissão docente, enquanto intervenção transformadora que se renova em relação a teoria e a prática, exige o desenvolvimento da consciência crítica.

Maldaner (2000) afirma que não basta conhecer profundamente os conteúdos de química, sem sabê-los num contexto de mediação pedagógica. Assim, nem todos os profissionais que adquiriram conhecimentos químicos durante seu percurso formativo, conseguem atuar de fato como educadores. É necessário todo um suporte e formação pedagógica para transformar os futuros professores em verdadeiros mediadores do

conhecimento. Essa formação se bem conduzida e crítica, por meio de fundamentos pedagógicos e em contato com as escolas de educação básica, pode corroborar para a formação do futuro professor, permitindo-o atuar enfatizando a significância do ensino de química, de forma que seus futuros alunos possam posicionar-se criticamente frente a diversas situações do cotidiano.

Quanto a esse quesito, os participantes inferiram que a partir do subprojeto foi possível integrar a teoria e a prática no ensino de química. O PIBID valoriza a escola pública como espaço de formação, possibilitando que nossos licenciandos aprendam na prática e com a prática, com a vivência do cotidiano escolar, com o planejamento das atividades, com as possibilidades de uso de materiais diferenciados ou abordagens didáticas inovadoras e como espaços de reflexão sobre a práxis docente.

Planejamento das atividades:

Referente ao questionamento sobre o planejamento das atividades desenvolvidas no âmbito do PIBID, a resposta do participante "P15" descreveu a dinâmica do planejamento das ações.

> P15 "No início do projeto tivemos uma reunião com todos os alunos do PIBID, coordenadora e supervisoras para nos conhecermos e essas reuniões sempre aconteciam semanalmente no decorrer do semestre. Para atuar na escola fomos separados em grupos e as reuniões também eram feitas entre o grupo e o supervisor da escola atuante. Além disso, durante as reuniões periódicas os grupos interagiam para discussões das atividades realizadas, permitindo trocas de experiências vivenciadas no âmbito escolar e o replanejamento de nossas ações".

Os momentos em grupo vivenciados durante as reuniões periódicas são essenciais para a orientação e para a promoção da socialização dos resultados, que corroboram para a disseminação de ações cooperativas, e desta forma, constitui-se como primordial para o bom andamento das atividades previstas para execução do programa.

Para que as atividades contribuíssem para a construção do conhecimento, o fazer pedagógico pautou-se na reflexão-ação-reflexão. Neste processo, a ênfase dada inicialmente no planejamento considerando-se como, quando e por que será feita a ação, posteriormente realizá-la e por fim, refletir sobre os resultados, tanto negativos quanto positivos, para que seja possível replanejar a prática, minimizando-se os erros em propostas futuras. A reflexão deve ser o instrumento de incentivo de ligação entre a teoria e a prática, portanto, não é suficiente pensar e refletir, é necessário que o raciocínio traga ao profissional uma ação que transforma, fazendo com que esse pense sobre seus desejos, vontades e histórias, assim tornando a curiosidade advinda da reflexão em um ato crítico (MICHELETTO; LEVANDOVSKI, 2018).

Neste sentido, os licenciandos foram questionados sobre a experiência do PIBID para propiciar ações a partir da reflexão-ação-reflexão e a análise dos dados mostraram

subprojeto atuou de forma a impulsionar a reflexão, auxiliando os participantes nas práticas pedagógicas, além de contribuindo para reflexão sobre estratégias efetivas no processo de ensino aprendizagem (MATTANA et al, 2014).

Segundo Paz e Camargos (2019), as pesquisas realizadas pelos discentes para planejar as atividades do PIBID possibilitam a criação de caminhos para vencer as dificuldades, além de auxiliar a compreender a dinâmica necessária em sala de aula, em cada caso especifico.

Outro contributo à formação dos licenciandos participantes do PIBID envolve a realização de pesquisas ao planejar suas ações pedagógicas, habituando-os na utilização de periódicos voltados para o ensino de química, além de artigos e livros com enfoque na formação de professores.

Além disso, o PIBID proporciona momentos pedagógicos distintos, a partir de diferentes estratégias didáticas, que proporcionam a melhoria da aprendizagem dos estudantes nas instituições parceiras.

Estrutura física das escolas parceiras:

Considera-se como estrutura física computadores, instalações sanitárias, laboratório, entre outros. Referente a esta temática foi realizado um questionamento que indagava se a instalação da escola possibilitava a realização das ações planejadas pelos estudantes da licenciatura. Em caso de resposta negativa, foi solicitada uma justificação para tal negação. Apenas dois participantes afirmaram que não foi possível atingir suas metas. As respostas dadas por tais pibidianos:

> P6 “Faltava material para experimentos (vidrarias e reagentes) e computadores”;

> P8 “Na escola não tinha laboratório de química, e também as salas de informática não funcionavam. No entanto, sempre adaptávamos nossas atividades para sala de aula”.

Considerando a fala do participante P8, é possível afirmar que mesmo com a carência de recursos, os docentes juntamente com os funcionários da escola e até dos estudantes, puderam superar contratempos, utilizando a criatividade (MOREIRA; DINIZ, 2015). As respostas negativas foram dadas pelos pibidianos da escola de ensino regular noturno, pois na instituição não havia laboratório, mas a professora tinha suas vidrarias e alguns reagentes de uso próprio, os quais ajudavam nas ações. Já no ensino integral, havia laboratório e os participantes propuseram com frequência atividades experimentais.

Essa problemática conversa diretamente com o desafio do ensino de química e também com o desestimulo dos professores da área, principalmente no ensino público, relacionado à escassez de recursos para o desenvolvimento de experimentos.

Contextualização nas propostas do PIBID:

Como o PIBID busca a inovação da prática docente, os participantes ao planejar suas ações, buscavam por atividades diferenciadas, visando contribuir com a contextualização do conhecimento químico. Stanzani (2012) cita que os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, orientam os docentes quanto à execução de seu trabalho relacionado ao ensino de ciências da natureza:

> De acordo com os PCNEM, contextualizar o conteúdo nas aulas com os alunos significa primeiramente assumir que todo conhecimento envolve uma relação entre sujeito e objeto. Nesses documentos, a contextualização é apresentada como recurso por meio do qual se busca dar um novo significado ao conhecimento escolar, possibilitando ao aluno uma aprendizagem mais significativa (Wharta; Silva; Bejarano, 2013).

Todos os 21 entrevistados afirmaram que houve foco na aprendizagem dos estudantes a partir de situações contextualizadas. É importante relacionar o conhecimento químico com o cotidiano, pois uma abordagem pautada na contextualização contribui para retirar o aluno da condição de espectador passivo (WHARTA; SILVA; BEJARANO, 2013). Além disso, estratégias que aproximam a química e a realidade do educando, transforma o conteúdo em um material mais intrigante e assim, torna a aprendizagem mais significativa (URATA; SILVEIRA, 2011).

Participação em congressos ou eventos educacionais

Uma das perspectivas do PIBID é realizar pesquisas dentro da sala de aula, visando à produção de artigos e resumos, assim como a participação dos licenciandos em congressos e eventos voltados para a área educacional. A produção deste tipo de material acadêmico aumenta o *status* dos cursos de licenciaturas, os quais enfrentam discriminações até mesmo com pessoas da área, pois a sociedade onde estamos inseridos não consegue enxergar a importância das pesquisas educacionais, pois estas não apresentam resultados imediatos e muitas vezes são intangíveis, isso se deve ao caráter reflexivo que a educação exige (MEDEIROS; CABRAL, 2006).

O pibidianos de química do IFSP de São José dos Campos participaram de vários congressos voltados para o ensino de química, destacando a participação dos licenciandos no Encontro Paulista de Pesquisa no Ensino de Química (X EPPEQ), realizado no município de Bauru em 2019, onde alguns participantes e uma supervisora do subprojeto apresentaram os resultados das pesquisas realizadas no âmbito do PIBID. Além disso, foi realizado um encontro dos Pibidianos da área de ciências da natureza no campus Barretos do IFSP, propiciando a troca de experiências vivenciadas no PIBID pelos alunos de licenciaturas da nossa Instituição.

A participação em eventos é interessante no contexto do subprojeto, porque os estudantes, professores e profissionais do mercado, podem discutir sobre as mesmas

ideais, compartilhando experiências e conhecimentos. Para um estudante ingressante no Ensino Superior, não familiarizado com o meio científico, os eventos podem ser um treinamento. Portanto, trata-se de um momento em que os pibidianos de química, podem estender seus saberes científicos, os preparando para o futuro como docentes qualificados (SILVA, 2018).

Protagonismo dos estudantes de ensino básico na construção do conhecimento, o pensamento crítico e a formação cidadã:

Segundo Ribas (2004), “O termo “protagonismo” refere-se à nossa capacidade de participar e influir no curso dos acontecimentos, exercendo um papel decisivo e transformador no cenário da vida social”. O protagonismo a ser estimulado no contexto escolar deve objetivar o exercício de compromisso com a democracia, onde o cidadão deve manifestar seus pensamentos, ouvir e ser ouvido pela comunidade. Para estimular o protagonismo democrático, são necessárias discussões sobre temas relacionados com as problemáticas da cidadania, principalmente assuntos que tangenciam a realidade dos estudantes (RIBAS, 2004).

Os pibidianos foram questionados se as metodologias utilizadas no decorrer do desenvolvimento do projeto, corroboraram para que os estudantes da escola pública atuassem como protagonistas na construção do conhecimento. Algumas respostas evidenciam a autonomia dos estudantes para desenvolver as atividades propostas.

> P6 “Por meio de atividades que eles mesmos teriam que desenvolver, por exemplo, moléculas de geometria com palitos e balas de gomas! Ou desafios e competições com jogos didáticos de química orgânica”;

> P18: “Os experimentos e as gincanas corroboraram com o processo de construção de conhecimentos dos discente, pois eles discutiam o assunto entre si e davam sua própria explicação ao tirar dúvidas entre colegas”;

> P21, que relacionou o protagonismo com incentivo à pratica do estudo, o qual tem como foco formar cidadãos: “Eles se interessavam muito mais pelas aulas quando sabiam que seria outra dinâmica, a grande maioria começou a pegar mais gosto pelos estudos e muito tiveram mais esperança no futuro acadêmico e profissional”.

Considerando a necessidade do compromisso com a democracia juvenil anteriormente discutida, o pensamento crítico existe como um alicerce para que o ato político seja colocado em ação, pois essa ideia desenvolve de acordo com Freire (2007) “a capacidade de analisar profundamente, questionar, discutir problemas e buscar soluções racionais adequadas, levando em consideração as diferentes opiniões sobre um mesmo assunto”, o que conversa diretamente com a cidadania e a democracia. De acordo

com artigo 22 da LDB 9.394/96, “A educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores”. Por isso, o ensino de química na educação básica tem como missão facilitar a comunicação do cidadão com o mundo (URATA; SILVEIRA, 2006). A partir desses fundamentos teóricos e os resultados da pesquisa, é possível inferir que o PIBID de Química atingiu a meta proposta na LDB, pois todos os entrevistados disseram que o subprojeto possibilitou que os alunos desenvolvessem o pensamento crítico e a formação cidadã. Algumas ações exitosas foram descritas em relatos como dos licenciandos P2, P7 e P15:

> P2 “Quando aplicamos a atividade sobre tirinhas sobre o tema solubilidade, foi possível discutir com os alunos sobre os perigos do consumo de bebidas alcoólicas e drogas, pois surgiram questionamentos envolvendo a temática. Além disso, eles desenvolveram várias tirinhas envolvendo o dia a dia deles, como fazer um suco e lavar a roupa.”

> P7 “Na oficina cultural denominada “Química da melanina” realizada no Dia da Consciência Negra, os alunos puderam ter o conhecimento científico necessário para descartar ideias de caráter preconceituoso, a partir de experimentos e apresentações simples.”

> P15 “Cito a primeira ação então: Alimentos no combate a depressão: Triptofano e Vitamina D aliados a uma dieta saudável, foi uma apresentação da aula eletiva Saúde da Alma. Foi um tema difícil e demorou para ser abordado pelo nosso grupo, justamente pela complexidade de se falar algo tão atual para os jovens. Mas foi extremamente importante e apresentamos de forma branda por não sermos formadas na área de psicologia. Mas os alunos gostaram muito. Posteriormente, o banner que fizemos foi usado no Dia da Felicidade no IFSP SJC.”

Portanto, é a partir da inter-relação entre discentes e docentes, assim como todas as relações com a comunidade escolar, que o estudante terá a oportunidade de construir e praticar a cidadania (SOUZA; SILVA; NETO, 2020).

Estratégias pedagógicas desenvolvidas ao longo do Programa:

Os licenciandos foram questionados sobre as estratégias didáticas utilizadas no decorrer do projeto. Em relação à essa questão, os pibidianos poderiam assinalar mais de uma alternativa. Os dados obtidos são indicados na Tabela 1.

Estratégia didática	Respostas dadas (%)
Trilhas	23,8%
Experimentos	90,2%
Amostra cultural e feira de ciências	76,2%
Leitura de artigos de artigos científicos	52,4%
Produção de Tirinhas	57,1%
Oficina do Dia da Consciência Negra	57,1%
Maquetes	38,1%
Jogos pedagógicos	90,5%
Outros	19%

Tabela 1- Estratégias didáticas utilizadas pelos licenciandos em ações do PIBID

Fonte: autoria própria

As estratégias mais abordadas no desenvolvimento do projeto foram experimentação e jogos pedagógicos. Esses resultados podem estar relacionados às atividades de prática de ensino vivenciadas em disciplinas dos primeiros semestres do curso de licenciatura em química do IFSP, o que motivou os pibidianos em abordá-las.

As experimentações demonstram de maneira tangível como a química se aplica na natureza, sem a dissociação da teoria, não se tornando meros elementos de representação, mas sim possibilitando a contextualização dos saberes químicos, transformando-os mais relevantes para vida cotidiana dos estudantes (MATANNA, 2014).

Por outro lado, existe uma preocupação com a supervalorização das práticas, que podem enfraquecer a formação teórica, ou seja, tornando-a menos importante no processo de ensino-aprendizagem (WEBER et al, 2012). Neste contexto, é fundamental que exista equilíbrio entre as estratégias abordadas na sala de aula. Além disso, também é importante ressaltar que não é benéfico transformar a experimentação em um show de magia, pois essas podem e devem contribuir para a alfabetização cientifica dos estudantes.

Os jogos pedagógicos podem passar a ideia de uma simples competição e recreação, entretanto, há a possibilidade de melhorar o desenvolvimento cognitivo, portanto, é preciso que haja um equilíbrio entre a recreação e o aprendizado (MIRANDA, 2015). Ademais, os jogos didáticos têm a finalidade relacionada à aprendizagem de conceitos, portanto, são atividades planejadas e monitoradas pelo docente. É possível pontuar que os jogos neste contexto, proporcionam a aprendizagem de maneira mais rápida, proveniente da motivação inerente ao lúdico, desenvolvem habilidades e competências diferentes e aprimora a socialização em grupo, devido à interação com os colegas da sala (CUNHA, 2012)

Além disso, outras dinâmicas com propostas interdisciplinares, como as trilhas que envolveram conteúdos de química, física e geográfica; as maquetes que envolveu matemática e artigos científicos, foram desenvolvidas no âmbito do projeto.

Entretanto, as trilhas e as maquetes, demandavam a utilização do espaço exterior

e ambas precisavam de materiais, tempo de preparo e realização juntamente com os estudantes, e por isso, foram desenvolvidas principalmente na escola de ensino integral.

Os participantes do PIBID também foram questionados sobre a eficácia das estratégias para a construção do conhecimento químico. De acordo com os dados, as estratégias que apresentaram mais envolvimento dos estudantes foram os experimentos e jogos. As respostas dos pibidianos P8 e P12, respectivamente, confirmam o resultado anterior:

> P8"Acredito que os experimentos e jogos didáticos eram as atividades mais efetivas, pois tinham a participação dos alunos. O experimento despertava a curiosidade deles para a química e os jogos os desafiavam entre si".

> P12 "Trilhas, experimentos e jogos pedagógicos. Pois com esse tipo de estratégias era possível cativar os alunos sobre os assuntos já aplicados de maneira teórica, assim, conseguindo mostrar o que já tinha sido passado e a importância da química no cotidiano e para a vida".

Entretanto, algumas respostas apontaram outras experiências significativas:

> P13 "Oficina, pois houve interação de toda a escola"

> P14 "Todos foram efetivos em momentos específicos";

> P15 "Acredito que todas alcançaram o seu objetivo. Tanto aquele projeto que deu super certo, quanto aquele que não teve êxito, porque aprendemos com ele também. Se "eu" apontar uma ou outra, terá sido em vão todo esforço colocado";

> P16 "Amostra cultural, onde os alunos puderam desenvolver a atividade apresentada no dia com protagonismo".

Os recursos pedagógicos mais utilizados no ensino tradicional continuam sendo a lousa, giz e livros didáticos, mas, apesar de sua relevância no processo de ensino aprendizagem, com o avanço da tecnologia outros recursos e estratégias foram integrados nas escolas, com isso, as novas tecnologias inseridas em sala de aula proporcionam a ampliação do ambiente educacional. Desta forma, outros recursos como jogos, slides, celulares, maquetes etc., tem como função realizar um trabalho pedagógico de construção do conhecimento e podem ser incorporados ao processo de ensino-aprendizagem (SANTOS; ALVES; PORTO 2018). Além disso, para Santos (2019) estar aberto a novas estratégias, mesmo consumindo mais tempo para planejar e destreza para executar, diversificar as estratégias didáticas podem corroborar com a construção do conhecimento pelos estudantes, bem como seu protagonismo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O questionário realizado nessa pesquisa oportunizou uma análise sobre as experiências vivenciadas no âmbito do PIBID, desenvolvidas com os estudantes de licenciatura do IFSP do Campus São José dos Campos. A partir da análise dos resultados é possível inferir que o PIBID contribuiu ativamente para formação inicial docente.

O PIBID possibilitou a relação direta entre a teoria e a prática, indispensável para formação docente, permitindo refletir sobre as ações desenvolvidas no âmbito do subprojeto, contribuindo para uma melhor concepção e aprimoramento da prática educativa. Ademais, o ambiente do PIBID possibilita quebrar o ciclo vicioso do ensino bancário, pois as atividades planejadas permitem a reflexão-ação-reflexão, proporcionando o *link* entre os saberes e sua implicação no processo formativo (SILVA, 2018; SIQUEIRA; MASSENA; BRITO, 2013).

Pode ser inferido ainda que a pesquisa foi relevante para que os participantes, mesmo depois da finalização do subprojeto, pudessem refletir sobre as ações que contribuíram para a formação como futuro educador.

O subprojeto vem proporcionando um espaço circundado de liberdade para criação de atividades com diferentes metodologias e abordagens, visando à democratização da linguagem cientifica no ensino básico brasileiro. A necessidade da inclusão dos estudantes do ensino médio na realidade cientifica vem do problema que assombra a sociedade brasileira, pautado na crença em falsas informações veiculadas pelas mídias e na falta de fé na ciência, pois acreditam que área científica se coloca em um patamar inacessível, com seus termos e linguagens técnicas, que parte da população não vê veracidade em seus dados relatados.

A pesquisa também apontou que o PIBID tem alcançado uma aproximação entre as instituições de educação básica e a universidade, contribuindo para aproximar essas duas realidades e colaborando para a melhoria do ensino de química, para o estímulo do pensamento crítico e para a construção da cidadania.

REFERÊNCIAS

AFONSO, A. F.; MARTINS, G. G.; SILVA, M. J.; GOMES, B. L. e MARQUES, R. N.; MARQUES, C. M. P. A Importância do Professor da Educação Básica na formação do licenciando de Química. In: 34ºReunião Anual da Sociedade Brasileira de Química - RASBQ. Florianópolis, Santa Catarina, p.1, 2011.

BRASIL, 2018. **BNCC- Base Nacional Comum Curricular.** Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 21 de julho de 2020.

BRASIL. **Artigo 22 da LDB 9.394/96**. Disponível em<https://www.jusbrasil.com.br/topicos/11693121/artigo-22-da-lei-n-9394-de-20-de-dezembro-de-1996>. Acesso em: 15 de julho de 2020.

BRASIL. PCNEM: Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_02_internet.pdf>. Acesso em: 21 de julho de 2020.

CONCEIÇÃO, Eressiely Batista Oliveira. **Singularidades e subjetividades de um grupo do pibid na área de matemática**: **contribuições para o processo de formação de identidade professoral.** 2019. 187 f. Monografia (Especialização) - Curso de Matemática, Universidade Federal de Sergipe, São Cristovão, 2019.

CUNHA, Marcia Borin da. Jogos no Ensino de Química: considerações teóricas para sua utilização em sala de aula. **Química Nova na Escola**, ., v. 34, n. 2, p. 92-98, maio 2012.

DAITX, André Cristo, LOGUERCIO, Rochele de Quadros; STRACK, Ricardo. Evasão e retenção escolar no curso de Licenciatura em Química do Instituto de Química da UFRGS. **Investigações em Ensino de Ciências** – v.21, n.2, p. 153-178, 2016.

DEMARI, Jennifer; SALGADO, Tania D. M.. A Influência do PIBID/Química da UFRGS sobre o Desempenho Escolar de Alunos de Ensino Médio. **Química Nova na Escola**, v. 38, n. 2, p. 157-166, maio 2016.

FELÍCIO, Helena Maria dos Santos. O PIBID como "terceiro espaço" de formação inicial de professores. **Revista Diálogo Educacional**, v. 14, n. 42, p. 395, 12 jul. 2014.

FREIRE, Leila Inês Follmann. **Pensamento crítico, enfoque educacional CTS e o ensino de química**. 2007. 175 f. Monografia (Especialização) - Curso de Rograma de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2007.

GATTI, Bernardete A. Formação de Professores no Brasil: características e problemas. **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, dez. 2010.

GERHARDT, Tatiana Engel, SILVEIRA, Denise Tolfo. A pesquisa científica. In: GERHARDT, Tatiana Engel, SILVEIRA, Denise Tolfo. **Métodos de Pesquisa**. Rio Grande do Sul: Editora da UFRGS, n. 2, p. 31-42, 2009.

GOES, Graciete Tozetto; BRANDALISE, Mary Ângela Teixeira. Avaliação do PIBID por licenciados egressos: um estudo de caso. **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 30, n. 73, p. 104, 2019.

LÔBO, Soraia Freaza; MORADILLO, Edilson Fortuna de. Epistemologia e Formação Docente em Química. **Química Nova na Escola**, v. 17, p. 39-41, 2003.

MATTANA, Stéfani Dutra *et al*. Contribuições do PIBID na formação inicial: intersecções com os pontos de vista de licenciandos de biologia. **Revista Eletrônica em Gestão, Educação e Tecnologia Ambiental.** Santa Maria, p.1059-1071, 2014. Disponível em: http://cascavel.ufsm.br/revistas/ojs-2.2.2/index.php/reget/article/view/13837. Acesso em: 22 jul. 2020.

MALDANER, O.A. A formação inicial e continuada de professores de Química: professor/pesquisador. Ijuí: Editora Unijuí, 2000.

MEDEIROS, Marinalva Veras; CABRAL, Carmen Lúcia de Oliveira. Formação docente: da teoria à prática, em uma abordagem sócio-histórica. **Revista E-Curriculum**, São Paulo, v. 1, n. 2, p. 1-25, 2006.

MICHELETTO, Ingrid Barbara Pereira, LEVANDOVSKI, Ana Rita. Ação-Reflexão-Ação: processos de formação. **Dia a Dia Educação.** p. 383-399, 2018.

MIRANDA, A. F. S. Jogos pedagógicos no processo de ensino e aprendizagem em química na modalidade educação de jovens e adultos. 2015. 126 f. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Matemática) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2015.

MOREIRA, Mateus Luís; DINIZ, Renato Eugênio da Silva. O laboratório de biologia no ensino médio: infra-estrutura e outros aspectos relevantes. **Revista Researchgate.** São Paulo, p. 295-305, 2020.

NEVES, Carmen Moreira de Castro. A Capes e a formação de professores para a educação básica. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, Brasília, v. 8, n. 2, p. 353-373, mar. 2012.

NOGUEIRA, Keysy Solange Costa; FERNANDEZ, Carmen. Estado da arte sobre o pibid como espaço de formação de professores no contexto do ensino de química. **Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências, Belo Horizonte**, v. 21, p. 1-27, 2019.

NÓVOA, A. **Professores Imagens do Futuro Presente**. Lisboa, Portugal: Educa, 2009.

PAZ, Mônica Lana da; CAMARGOS, Chrisley Bruno Ribeiro. O papel do PIBID na formação do professor de matemática. In: CAMPONES, Kelly Cristina. **A Interlocução de Saberes na Formação Docente**. 2. ed. Belo Horizonte: Atena, Cap. 9, p. 1-249, 2019.

RIBAS JR, Fabio Barbosa. **Educação e protagonismo juvenil**. [S.I], p.1-5. 2005. Disponível em: < http://prattein.com.br/home/index.php?option=com_contact&view=contact&id=1&Itemid=2>. Acesso em: 7 de agosto de 2020.

SANTOS, Bruno Ferreira dos; MORAES, Jucimara de Jesus. O pibid e a trajetória profissinonla de licenciados em química. RBPG, Revista Brasileira de Pós Graduação. Brasília, v. 12, n. 27, p. 223 - 246, 2015.

SANTOS, Elisangela Ferreira dos. **A diversificação das atividades práticas sobre prismas**: uma proposta de ensino. 2019. 85 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Matématica, Universidade Federal de Goiás, Jataí, 2019.

SANTOS, Fábio Maurício Fonseca; ALVES, André Luiz; PORTO, Cristiane de Magalhães. Educação e Tecnologias: potencialidades e implicações contemporâneas na aprendizagem. **Revista Científica da Fasete**, p. 44-61, 2018.

SILVA, Delano Moody Simões da; FALCOMER, Viviane Aparecida da Silva; PORTO, Franco de Salles. As contribuições do PIBID para o desenvolvimento dos saberes docentes: a experiência da licenciatura em ciências naturais, universidade de brasília. **Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências, Belo Horizonte**, v. 8, p. 1-22, 2018.

SILVA, Tânia Esperança. **A Importância do PIBID na Formação dos Alunos de Licenciatura em Química da UFRB**: levantamento e análise de trabalhos publicados em eventos. 79 f. TCC (Graduação) - Curso de Química, Centro de Formação de Professores, Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Amargosa, 2018.

SIQUEIRA, M. MASSENA, E. P., BRITO, L. D. Contribuições do PIBID à construção da identidade e de saberes docentes de futuros professores de ciências. In: IX ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS. Águas de Líndoia-SP. Atas. ABRAPEC: Associação Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências, p.1-8, 2013.

SOUZA, Denise Santos de; SILVA, Cristine Santos de Souza da; ANDRADE NETO, Agostinho Serrano de. Análise das percepções e expectativas de estudantes de Química Licenciatura acerca das suas escolhas de carreira. **Revista Brasileira de Ensino de Ciências e Matemática**, v. 3, n. 1, p. 207-228, 2020

STANZANI, E. L. O papel do PIBID na formação inicial de professores de química na Universidade Estadual de Londrina. Dissertação de Mestrado (Ensino de Ciências e Educação Matemática). Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 86p., 2012.

STANZANI, Enio de Lorena; BROIETTI, Fabiele Cristiane Dias; PASSOS, Marinez Meneghello. As contribuições do PIBID ao processo de formação inicial de professores. **Química Nova na Escola**, v. 34, n. 4, p. 210-219, 2012.

URATA, T. D. C., da SILVEIRA, H. E. Condicionantes da prática docente: relatos de uma professora de química da rede pública estatal. In;Encontro Nacional de Pesquisa em Ensino em Ciências.8, 2011, Campinas-SP. Resumos. ABRAPEC: Associação Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências, 2011. p.1-11.

VALENTE, Jonas. **Capes diz que orçamento previsto para 2019 só paga bolsas até agosto**. 2018. Disponível em: https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2018-08/capes-diz-que-orcamento-previsto-para-2019-so-paga-bolsas-ate-agosto. Acesso em: 27 jul. 2020.

WHARTA, Edson José; SILVA, Erivanildo Lopes da; BEJARANO, Nelson Rui Ribas. Cotidiano e Contextualização no Ensino de Química. **Química Nova na Escola**, [S.l], v. 35, n. 2, p. 84-91, 2013.

WEBER, Karen C. *et al*. A Percepção dos Licencia(n)dos em Química sobre o Impacto do PIBID em sua Formação para a Docência. **Química Nova na Escola**, [S.l], v. 35, n. 3, p. 189-198, 2013.

ZUCCO, César. GRADUAÇÃO EM QUÍMICA: avaliação, perspectivas e desafios. **Química Nova**, v. 30, n. 6, p. 1429-1434, 2007.

CAPÍTULO 18

PROJETOS INTEGRADORES: PRÁXIS NO ENSINO E APRENDIZAGEM NOS CURSOS TÉCNICOS EM ADMINISTRAÇÃO DO INSITITUTO FEDERAL BAIANO

Data de aceite: 01/03/2021

Patricia Ferreira Coimbra Pimentel
Instituto Federal Baiano
Teixeira de Freitas - BA
http://lattes.cnpq.br/5397447823492700

Francisco José Oliveira Andrade
Instituto Federal Baiano
Teixeira de Freitas - BA
http://lattes.cnpq.br/6096311741666363

Etiene Santiago Carneiro
Instituto Federal Baiano
Serrinha - BA
http://lattes.cnpq.br/5677803986483963

Ana Cecilia Oliveira Teixeira
Instituto Federal Baiano
Alagoinhas - BA
http://lattes.cnpq.br/2315605115501065

João Rodrigues Pinto
Instituto Federal da Bahia
Vitória da Conquista -BA
http://lattes.cnpq.br/3549451386093790

RESUMO: Na formação pelo ensino técnico e tecnológico, faz-se necessário uma maior aproximação e experimentação da prática no mundo do trabalho. Ao considerar quesitos presentes na metodologia de ensino aprendizagem, dois aspectos são relevantes neste processo, o aprender fazer (nível tático e operacional) e não perder de vista o incentivo para o desenvolvimento de uma visão empreendedora (nível estratégico), de maneira que o aluno possa se inserir em diferentes papeis, na prática, entorno de todas as possibilidades que o caráter multidisciplinar desta área de formação permite. Os componentes curriculares que integram as áreas de conhecimento de cursos técnicos podem ser tratados como disciplinas, ou como unidades de estudos, módulos, atividades, práticas e projetos contextualizados e interdisciplinares ou diversamente articuladores de saberes, desenvolvimento transversal de temas ou outras formas de organização (BRASIL, 2012). Nesta perspectiva, o estudo apresenta a prática educativa interdisciplinar dos Projetos Integradores do Curso Técnico em Administração do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano - Campus Teixeira de Freitas, enquanto componente da matriz curricular. Este trabalho trata-se do resultado de um estudo de caráter exploratório, pesquisa qualitativa e participante, por meio de uma experiência acompanhando a primeira turma deste curso, na modalidade integrada, que buscou aplicar, de forma contextualizada e participativa, os conteúdos trabalhados durante os períodos do curso, bem como a construção interdisciplinar do conhecimento, resultando no desenvolvimento, sobretudo, da autonomia do estudante, suas afinidades e maneiras de relacionar, bem como a visão da realidade no meio empresarial nos diversos setores da economia e categorias de empresas, o que permitiu, a prática e a práxis educativa possibilitando um modelo de ensino a ser adotado por outras instituições de ensino.

PALAVRAS - CHAVE: Ensino Técnico; Projetos Integradores; Empreendedorismo.

INTEGRATORS PROJECTS: PRACTICES IN TEACHING AND LEARNING IN ADMINISTRATION TECHNICAL COURSE OF THE INSTITUTO FEDERAL BAIANO

ABSTRACT: In training through technical and technological education, it is necessary to approach and experiment the practice of the world of work. When considering issues in the teaching-learning methodology, two aspects are relevant in this process: learning to do (tactical and operational level) and not losing sight the incentive to an entrepreneurial vision development (strategic level), so the student can be inserted in different roles, in practice, around all the possibilities that the multidisciplinary character of this training area allows. The curriculum components that integrate the knowledge areas of technical courses can be treated as disciplines, or as units of studies, modules, activities, contextualized and interdisciplinary projects and practices or articulating knowledge, transversal development of themes or other forms of organization (BRAZIL, 2012). In this perspective, the study presents the interdisciplinary educational practice of the Integrating Projects of the Administration Technical Course of Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano - Campus Teixeira de Freitas, as a component of the curriculum matrix. This work is the result of an exploratory study, qualitative and participatory research, through an experience accompanying the first class of this course, in the integrated modality, which sought to apply, in a contextualized and participatory way, the contents worked during periods of the course, as well as the interdisciplinary construction of knowledge, resulting in the development, above all, of the student's autonomy, their affinities and ways of relating, as well as the vision of reality in the business environment in the various sectors of the economy and categories of companies, which allowed the practice and educational praxis, enabling a teaching model that can be adopted by other educational institutions.

KEYWORDS: Technical education; Integrator Project; Entrepreneurship

1 I INTRODUÇÃO

A aplicação das políticas de gestão da educação básica e superior encontram-se na necessidade de avançar de maneira a garantir qualidade e possibilitar a permanência de estudantes em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino. Uma das recomendações estratégicas da Política Nacional da Educação é o incentivo às práticas pedagógicas com abordagens interdisciplinares (BRASIL,2014). Nesta perspectiva a formatação do Plano Pedagógico de Curso já deve contemplar propostas a serem executadas no desenvolvimento do respectivo Curso. Este trabalho mostra a experiência da prática educativa interdisciplinar dos Projetos Integradores do Curso Técnico em Administração do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano - Campus Teixeira de Freitas Bahia – IF Baiano. Entendemos que a implantação desta prática foi altamente relevante, uma vez que ao tomar conhecimento das práticas de iniciação à pesquisa, fomentada pelas ações do projeto integrador, evidentemente o nível de leitura da realidade, senso crítico, autonomia e verificação da eficácia do aprendizado, tornam-se elementos de estímulo à ampliação do conhecimento e a quebra de paradigmas, permitindo que o jovem adquira

elementos significantes e significativos em sua carreira acadêmica e profissional, entre eles, a prática da pesquisa e a vivência no mundo do trabalho. Aqui, mostraremos como o Projeto Integrador foi concebido e implementado no IF Baiano, com ênfase específica em seus desdobramentos nas ações que são desenvolvidas complementando o processo ensino-aprendizagem.

Para Manacorda (1991) e Almeida Filho (1997, p.36) o conhecimento veiculado nas escolas vem sendo organizado de forma tão estanque e fragmentado como a organização do trabalho industrial que coloca o indivíduo como objeto de ação parcial e obriga-o a constituir-se em um homem dividido, alienado, desumanizado. A realidade social e científica da modernidade é marcada por esta fragmentação". Esta perspectiva de formação é contrariada quando sabemos que este não é o perfil de colaborador que se espera e nas empresas atuais, portanto, há necessidade nesta etapa da formação permitir mais autonomia ao estudante de maneira que este desenvolva a autonomia, capacidade de criar, resolver conflitos e empreender na carreira.

2 | INTERDISCIPLINARIDADE, TRANSDISCIPLINARIDADE E CURRÍCULO

Para aporte teórico em relação ao tema, abordamos conceitos de interdisciplinaridade, transdisciplinaridade e currículo. Entendendo que a ideia de integração e de totalidade que aparentemente perpassa estes conceitos tem referenciais teórico-filosóficos diferentes e inconciliáveis. A prática do ensino dos professores sendo transdisciplinar é diferente da prática de Ensino dos professores de forma interdisciplinar ou multidisciplinar e muito diferente da prática dos professores de maneira puramente disciplinar. Designa-se à Multidisciplinaridade a integração de vários conteúdos inseridos na mesma disciplina, sem a preocupação de temas comuns, sempre vinculando algumas bibliografias, ensino e procedimentos condizentes com as técnicas de ensino, no contexto da avaliação dos conteúdos. Nogueira (2001, p. 140) mostra que "não existe nenhuma relação entre as disciplinas, assim como todas estariam no mesmo nível sem a prática de um trabalho cooperativo". E Almeida Filho (1997, p. 86) acrescenta que poder-se-ia dizer que na Multidisciplinaridade as pessoas, no caso as disciplinas do currículo escolar, estudam perto, mas não juntas, quando se refere à ideia de justaposição.

Na Multidisciplinaridade recorre-se às mais variadas informações de matérias para estudar a melhor maneira de envolvimento do aprendiz, sem a preocupação de interligar as disciplinas entre si. Na Interdisciplinaridade, essas discussões tomaram corpo nos anos setenta, propondo desde então uma integração teórica e prática numa perspectiva da totalidade. Frigotto (1995 p. 55) defende que a Interdisciplinaridade é uma necessidade relacionada à realidade concreta, histórica e cultural, constituindo-se assim como um problema ético-político, econômico, cultural e epistemológico. Nesta pedagogia existe uma real cooperação e troca de informações na sala de aula, aberto ao diálogo

e ao planejamento. A fragmentação e compartimentação das diferentes disciplinas não contarão mais, a questão problema levará à unificação do conhecimento. Para tanto, é necessária uma coordenação que integre objetivos, atividades, procedimentos, atitudes, planejamentos e que proporcione o intercâmbio, a troca, o diálogo, etc". (NOGUEIRA, 2001 p. 143).

Este autor coloca que "a finalidade a ser atingida é comum a todas disciplinas e interdisciplinas". A Transdisciplinaridade insere-se na busca atual de um novo paradigma para as ciências da educação, buscando como referenciais teóricos a teoria da complexidade, com a ideia de rede, ou de comunicação entre os diferentes campos disciplinares. A elaboração de currículos interdisciplinares não é tarefa fácil, percebe-se o aprisionamento epistemológico dos professores em saber dividirem este espaço de suas disciplinas com as demais, dando uma conotação de ligação às demais disciplinas, tornando estas transcendentais. Assim, o acendimento do movimento pela interdisciplinaridade intervém no currículo com novos conteúdos, novas combinações e novas formas de trabalhá-los, para transformar o aluno, o cidadão, a sociedade, e porque não o mundo.

Quanto ao conceito de Currículo, de acordo com Pacheco (1996), no meio educacional este termo é proveniente do vocábulo latino *currere*, que significa caminho, jornada, trajetória, percurso a seguir, e que pressupõe duas ideias principais, uma de sequência ordenada, e a outra, de noção de totalidade de estudos. Nos últimos tempos esse currículo ganhou relevância no campo educacional em nível de produção científica, sendo disseminado por programas, planos de intenções, dentre outras formas de aplicação. Não havendo uma única definição para esse termo, duas perspectivas são as mais compartilhadas pelos estudiosos desse campo: a do currículo formal e a do informal – ou currículo oficial e em ação. O primeiro constituído enquanto atividade de planejamento *a priori*, que é realizada na preparação das políticas educacionais e na implementação dessas nas instituições de ensino, tendo como objetivo, atingir finalidades previamente estabelecidas. O segundo, compreendido como o conjunto de ações ou de conhecimentos que mesmo não estando implícitos no currículo oficial, são veiculados e aparecem na ação, no momento de execução da práxis pedagógica de gestores e docentes aos lidarem com as questões do ensino.

Para Tanner & Tanner (*apud* PACHECO, 1996), o currículo enquanto projeto educativo e didático sustenta três ideias-chave: a de um propósito educativo em função de finalidades; a de um processo de ensino aprendizagem com referência a conteúdos e atividades e; a de um contexto específico, o escolar ou da organização formativa. Nos estudos que efetivamos até aqui e que pretendemos prosseguir com esta pesquisa, podemos perceber que existem autores que pensam o currículo como um plano de estudo fechado, ou a um programa de estudo muito estruturado: com objetivos, conteúdos e atividades de acordo com as disciplinas.

3 | ABORDAGEM METODOLÓGICA

Este trabalho é resultado de uma pesquisa qualitativa e participante, uma vez que se envolveu nas atividades da experiência relatada, podendo contribuir com as interpretações das situações vivenciadas no período de três anos. A pesquisa participativa se diferencia das outras por não ir à campo com um projeto pré-definido (LAKA TOS; MARCONI, 2011), mas definir a partir do campo, os elementos e critérios que a realidade revela, propondo, junto à comunidade, ações, reflexões e diálogos a partir dos quais se constituiu o objeto deste trabalho.

Trata-se, portanto, do resultado das vivências como orientadora de projetos e coordenação do curso, portanto, participante de todas as discussões para definição de temas e escolha de subtemas junto aos alunos, conforme se descreve nas etapas de desenvolvimento dos projetos integradores.

Para isto, foram feitos estudos para levantamento bibliográfico no sentido de entender as perspectivas relativas ao tema e possibilitar orientação quanto ao desenvolvimento dos projetos, bem como avaliações posteriores à finalização dos projetos para investigar a percepção dos alunos sobre a contribuição desta prática na formação escolar e social.

4 | PROJETOS INTEGRADORES NA PRÁTICA PEDAGÓGICA DO IF BAIANO

4.1 Os projetos integradores

A proposta do curso Técnico em Administração Integrado ao Ensino médio privilegia a formação integral do estudante, pois o recomendado materializado neste projeto busca estimular a adoção de práticas pedagógicas integradoras, que articulam conhecimentos que envolvem trabalho, ciência, tecnologia e cultura. a proposta de projeto como atividade que visa integrar as áreas de conhecimento e, sobretudo a oportunidade de fazer com que o discente consiga levar para prática do mundo do trabalho as experiências desenvolvidas no decorrer do curso. Assim, propõe-se que sejam realizados durante os três anos do ensino médio atividades de culminância que contemplem as especificidades do curso. Os Projetos Integradores Multidisciplinares possibilitam a visão crítica e integrada dos conhecimentos, buscando a constante inovação, criatividade, adaptação e identificação de oportunidades no mundo do trabalho. O modelo de integração de conhecimentos permite o desenvolvimento de competências a partir da aprendizagem pessoal e não somente o ensino unilateral. Os Projetos procuram estabelecer a ambientação da aprendizagem, estimulando a resolução de problemas de modo que o aluno possa aplicar num mesmo trabalho, saberes adquiridos, dentro e fora do ambiente escolar, além das condições para o autoconhecimento e auto avaliação, ademais proporciona um contato mais amplo do discente com linguagens que possam favorecer o desenvolvimento das múltiplas inteligências.

Portanto, tomando como base o exposto no plano político pedagógico do IF Baiano,

os Projetos Integradores Multidisciplinares do curso Técnico em Administração tem o objetivo de: Ambientação com o mundo do trabalho; Legitimação dos conceitos face às práticas profissionais; Oportunizar reflexão sobre as competências em desenvolvimento; Desenvolver habilidades de pesquisa e interpretação de dados e informações; Despertar o senso prático e o interesse pela pesquisa no exercício profissional; Promover integração e cooperação técnica entre o IF Baiano e o mundo do trabalho; Incentivar a criatividade e os talentos pessoais e profissionais; Interação com os conhecimentos dos alunos e a aplicação no trabalho.

Na prática, os projetos ocorrem ao longo dos anos letivos como componentes curriculares que integram a arquitetura curricular do curso, sendo que os temas a serem trabalhados são definidos anualmente pelo colegiado antes do início do período letivo.

4.2 A prática do Projeto integrador no IF Baiano

Sobre a práxis, para Freire (1982) é por meio desta que o homem promove as transformações no mundo a sua volta e por consequência transforma a si mesmo. Esta tem o poder transformador por ser através dela que o homem de fato adquiri o conhecimento sobre a sociedade e a natureza, adquirindo consciência da sua situação social e da sua importância no mundo como agente criador e transformador da realidade. Neste aspecto, a experiência do Projeto integrador no IF Baiano permite aos professores e alunos várias experiências.

Nos três anos acompanhados, os temas foram definidos durante as Jornadas Pedagógicas dos anos de 2014, 2015 e 2016, ao identificar problemáticas da atualidade que precisam ser compreendidas pelos alunos para serem capazes de contextualizar com a área do curso, sendo Projeto Integrador I, Projeto Integrador II e Projeto Integrador III respectivamente. Em todos os anos, é definido o professor que acompanhará o componente curricular "Projeto Integrador", este organizará a turma em grupos de no máximo cinco alunos, para que estes definam os subtemas a serem trabalhados.

No primeiro ano, o tema gerador foi escolhido para possibilitar aos alunos o contato com a pesquisa, de contexto amplo e de modo a atender demanda dos eixos temáticos obrigatórios conforme a CNE 2012. Neste caso, o tema trabalhado foi Processo de Envelhecimento, Respeito e Valorização do Idoso, para o qual os estudantes refletiram o mercado de trabalho voltado especificamente às pessoas idosas e suas principais dificuldades de inserção, a exemplo de um dos grupos, o subtema "Idosos e a Informalidade do Mercado de Trabalho: Estudo em Teixeira de Freitas - BA", este investigou o comportamento do mercado informal de trabalho, com pesquisa de campo e análise de resultados, o que possibilitou apresentação na 68ª Reunião Anual da SBPC – Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência, em Porto Seguro – BA no ano de 2016.

No segundo ano, com o tema "Quanto custa viver?", permitiu aos alunos a compreensão de aspectos da economia que interferem nas decisões de mercado, inflação

e conjuntura econômica, já que 2015 foi um ano de instabilidade econômica, Neste sentido foi proposto acompanhamento de preços em supermercados, para verificar a variação da cesta básica. A partir daí se discutiu temáticas diversas nos subtemas como no exemplo de um dos grupos, "A diversidade dos preços e os seus impactos na sociedade", para este, foram coletados preços dos produtos da cesta básica ao longo do ano letivo, de quinze em quinze dias, nas cidades de Caravelas-BA e Teixeira de Freitas-BA, de porte comercial diferentes. Depois dos dados armazenados, foram feitas comparações dos preços e o que essas diferenças impactavam na sociedade local naquele período. Da mesma maneira procederam os demais grupos, com subtemas afins, outros grupos puderam pesquisar preços em supermercados de bairros distintos, bem como em outros municípios. Nesta etapa, os alunos puderam entender sobre economia, juros, variação de preços, comportamento do consumidor além do contato quinzenal com empresas que permitiu familiaridade com o ambiente de comércio e puderam fazer várias observações sobre conteúdos apreendidos em aulas, ao relacionar às práticas nos supermercados pesquisados.

E no terceiro ano, entendendo que o aluno já detém conceitualmente o entendimento das áreas do curso: produção; finanças; gestão de pessoas; marketing entre outras, propôs-se o tema "Administração na prática" com o objetivo de que os alunos desenvolvessem projetos em empresas, de maneira que houvesse inferência nas situações detectadas a partir de um diagnóstico inicial. Desta maneira, pode-se aplicar na prática o saber teórico da Administração de Empresas, como relata a aluna Mariana Pereira do 3º ano: "esse é o último ano do curso técnico, é importante o contato dos alunos com o ambiente externo, visto que a implantação de um projeto em uma empresa nos desafia a vivenciar as dificuldades de gestão e nos mostra a visão real de mercado". Neste período os grupos vivenciaram experiências no segmento moveleiro, revenda de veículos, ong e serviços e ao trocar experiências sobre o que encontravam nas empresas todos podiam contribuir com sugestões de propostas para solução de problemas, possibilitando interação entre todos da turma.

Nos três anos, nos projetos integradores I, II e III, ocorrem obedecendo as seguintes etapas:

a) Escolha do Tema pelos professores do colegiado.

b) Escolha dos Eixos temáticos balizadores. Em cada ano de desenvolvimento do projeto, define-se uma disciplina balizadora para que se possa integrar às outras áreas do conhecimento, permitindo a interdisciplinaridade e transversalidade.

c) Definição dos grupos de estudantes;

d) Escolha dos subtemas: cada grupo de alunos tem o tempo para pesquisar sobre o tema abordado e definirem os subtemas a serem trabalhados. De acordo com o subtema devem desenvolver o planejamento da elaboração e desenvolvimento do projeto.

e) Definição das etapas:

1ª etapa: Elaboração do projeto de pesquisa;

2ª etapa: Levantamento bibliográfico;

3ª etapa: Pesquisa de campo (Coleta e análise dos dados);

4ª etapa: Relatório de pesquisa

5ª etapa: Seminário.

Assim como foi apresentado o processo de desenvolvimento dos Projetos integradores, ao longo do ano o professor orientador se ocupa de fazer o acompanhamento do desenvolvimento de cada etapa, com cada grupo, no laboratório de informática, além de direcionar todos os procedimentos da pesquisa de campo.

5 | CONCLUSÃO

A qualidade e permanência dos alunos em todos níveis de ensino tem sido um desafio para as instituições, sejam públicas e ou privadas. Estudos apontam que nas diversas modalidades e cursos, uma das alternativas relativas ao esforço para este desafio se refere às metodologias da prática pedagógica que devem ser recriadas pelos professores e gestores para proporcionar ensino de maneira mais dinâmica e atrativa. De outra maneira, é sinalizado que os jovens na atualidade precisam de desafios uma vez que já que dispõem de tecnologias para o auto aprendizado proporcionados pelas ferramentas da internet (PRADO, 2015). Neste interim, percebeu-se que a cada ano, os temas propostos se tornaram desafios para os grupos de alunos desenvolverem ao longo dos anos e o resultado da mobilidade temática que o Projetos integradores permitiram na formação dos alunos do Curso técnico em Administração do IF Baiano em Teixeira de Freitas, possibilitou a interação dos estudantes com a comunidade, consumidores e empresários, capacitando-os inclusive a fazer diagnóstico, avaliação e proposição de soluções como ocorreram nos trabalhos do terceiro ano, conforme as situações investigadas pelos alunos. Os temas e subtemas foram atrativos para os alunos pelos desafios proporcionados, de maneira que despertou o interesse por problemas sociais, o conhecimento da importância da sua área de atuação nas empresas individuais (MEI) e pequenas empresas, bem como o despertar para a pesquisa científica na carreira acadêmica.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA FILHO, Naomar de. Transdisciplinaridade e Saúde Coletiva. Ciênc. saúde coletiva, Rio de Janeiro, v. 2, n. 1-2, pág. 5-20, 1997. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-81231997000100005&lng=en&nrm=iso>. acesso em 08 de dezembro de 2020. https://doi.org/10.1590/1413-812319972101702014 .

BRASIL. Plano Nacional de Educação (PNE). **Plano Nacional de Educação 2014-2024**: Brasília: Edições Câmara, 2014.86p disponível em http://pne.mec.gov.br/ Acesso 08/12/2020

FRIGOTTO, G. **A interdisciplinaridade como necessidade e como problema nas ciências sociais**. In: BIANCHETTI. L., JANTSCH. A. Interdisciplinaridade: para além da filosofia do sujeito. Petrópolis: Vozes. 1995ª Disponível em: http://e-revista.unioeste.br/index.php/ideacao/article/view/4143 Acesso 16/06/2017

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. Fundamentos de metodologia científica. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2003

MANACORDA, M. A. **Marx e a Pedagogia Moderna**. São Paulo: Cortez, 1991.

MANFREDI, Silvia Maria. **Educação Profissional no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2002.

NOGUEIRA, Nildo Ribeiro. **Pedagogia dos projetos: uma jornada Interdisciplinar rumo ao desenvolvimento das múltiplas inteligências**. São Paulo. Érica, 2001. p.189

PACHECO, J. A. **Currículo:** teoria e práxis. Porto: Porto Editora, 1996.

PRADO, Ana. **Entendendo o aluno do século 21. E como ensinar a essa nova** geração. Editora Geekie 2015. Ebook disponível em:https://cdn2.hubspot.net/hubfs/452073/content_offers/EBOOK_geekie_aluno21.pdf. Acesso 18/06/2017

SCHWARTZMAN, Simon. Como a Universidade Está se Pensando? In: PEREIRA, Antônio Gomes (Org.). **Para Onde Vai a Universidade Brasileira?** Fortaleza: UFC, 1983. P. 29-45. Disponível em http://www.schwartzman.org.br/simon/pensando.htm Acesso: 08/12/2020.

CAPÍTULO 19

A AUTONOMIA DISCENTE FRENTE ÀS INOVAÇÕES ESTRATÉGICAS DAS TECNOLOGIAS NO ENSINO SUPERIOR

Data de aceite: 01/03/2021

Patrícia Sheyla Bagot de Almeida
Centro Universitário de Anápolis – Curso de Pedagogia
Anápolis – Goiás
http://lattes.cnpq.br/8578642842882240

Marcos Flavio Portela Veras
Centro Universitário de Anápolis – Curso de Pedagogia
Anápolis – Goiás
http://lattes.cnpq.br/9853060123094857

Cláudia Regina Major
Centro Universitário de Anápolis – Curso de Pedagogia
Anápolis – Goiás
http://lattes.cnpq.br/0996148766111610

Meire Borges de Oliveira Silva
Centro Universitário de Anápolis – Curso de Pedagogia
Anápolis – Goiás
http://lattes.cnpq.br/3331923059588009

Sandra Elaine Aires de Abreu
Centro Universitário de Anápolis e Universidade Estadual de Goiás – Curso de Pedagogia
Anápolis – Goiás
http://lattes.cnpq.br/0420453566921454

Tiago Meireles do Carmo Morais
Centro Universitário de Anápolis – Curso de Pedagogia
Anápolis – Goiás
http://lattes.cnpq.br/9349557467675627

RESUMO: O presente trabalho tem como objetivo fazer análise da situação acerca dos desafios da educação superior frente às inovações estratégicas das tecnologias no desenvolvimento da autonomia na relação docente e discente. Pelo método qualitativo de revisão bibliográfica, partiu-se da abordagem do uso das tecnologias no ensino remoto, a fim de analisar como os impactos das inovações tecnológicas estão elaborando novas estratégias na relação docente e discente e o modo como essa nova práxis desenvolve a autonomia do discente. Para dá embasamento teórico ao tema proposto, utilizou-se os trabalhos sobre novas metodologias de Catela, *Novos espaços de partilha de saberes*, 2009. De Lima, M*. Potencial de Suporte Cognitivo das Tecnologias Interativas de Comunicação*, 2003, e Ausbel em *Aprendizagem significativa*, 1982. Além de utilizar a fundamentação filosófica de Kant, 2002, e Heidegger, 1997. Desta feita, intentou-se demonstrar que as mudanças que forçaram uma adesão rápida às novas estratégias de ensino estão, por meio do diálogo, criando uma nova concepção de autonomia discente.
PALAVRAS - CHAVE. Estratégias. Autonomia. Novas tecnologias.

DISCENT AUTONOMY IN FRONT OF TECHNOLOGY STRATEGIC INNOVATIONS IN HIGHER EDUCATION

ABSTRACT: This work aims to analyze the situation regarding the challenges of higher education in the face of strategic innovations in technologies in the development of autonomy in the teaching and student relationship. Through the qualitative method of bibliographic review, we

started from the approach of using technologies in remote education, in order to analyze how the impact of technological innovations are developing new strategies in the teacher and student relationship and the way in which this new praxis develops the autonomy of the student. To give a theoretical basis to the proposed theme, works on new methodologies by Catela, New spaces for knowledge sharing, 2009 were used. De Lima, M. Cognitive Support Potential of Interactive Communication Technologies, 2003, and Ausbel in Meaningful Learning , 1982. In addition to using the philosophical foundation of Kant, 2002, and Heidegger, 1997. This time, it was intended to demonstrate that the changes that forced a quick adherence to new teaching strategies are, through dialogue, creating a new conception student autonomy.
KEYWORDS: Strategies. Autonomy. New Technologies.

INTRODUÇÃO

Há muitas obras da literatura fantástica, dentre elas as obras do escritor português José Saramago, que abordam acontecimentos inesperados a irromper o trato mecânico com o mundo. Nestas obras, somos tomados com a parada súbita do funcionamento rotineiro da vida, ficando a nos perguntar e se...? E se parássemos de ver, de morrer? E se os sentidos nos faltassem? Se os objetos dos quais somos dependentes deixassem de existir, o que faríamos? Em meio a tantos se, o improvável do gênero fantástico ocorreu e um vírus de nome simpático (COVID) assolou o mundo de maneira repentina, fazendo-nos estranhar a própria existência que já ia rotineira. Desta feita, o vírus, coroado, reconfigurou a realidade e fomos sacudidos em nossas ações e consciências: somos frágeis, de natureza finita e os domínios tecnológicos não nos faz especial no mundo.

Para efeito de reflexão, mais do que a existência de um vírus devastador que nos parou, foi a obrigação que ele nos impôs para darmos conta do que fazemos ao nosso redor, uma vez que só nos damos conta das coisas com as quais nos ocupamos no momento em que elas deixam de funcionar ou faltam. O filósofo alemão Martin Heidegger, em sua obra Ser e Tempo de 1927, demonstra que pensar o mundo exige um “deixar e fazer ver o que se mostra no “ente” dentro do mundo” (HEIDEGGER, 1997, p.103), isto é, as coisas com as quais estamos acostumados são entes pelos quais as pessoas estabelecem relações e que por isto desvelam as coisas como o nosso modo de ser.

Ocupamos-nos dos instrumentos, e é na ocupação que se dá a relação de sentido que configuramos a cada ocupação. Assim, podemos pensar de que modo este vírus nos fez encarar as circunstâncias e estruturas disponíveis, ou vale a pergunta direta, o que a pandemia nos fez ver no cenário da educação? A nosso ver, duas coisas, qual seja, as desigualdades reais de acesso na educação e a tecnologias já disponíveis para uso. É neste último que centraremos nossa análise. As tecnologias sempre estiveram presentes como mediadoras, pois os acessos sempre foram de algum tipo de tecnologia, entretanto, agora, há uma necessidade de uso que a coloca em evidência, tanto por docentes como discente, deixando-as mais abrangentes.

Mediante o exposto, a linha argumentativa que adotamos visa demonstrar

as mudanças que foram necessárias na prática pedagógica frente à pandemia, a saber, desenvolver o uso das tecnologias como meio de comunicação, educação e, consequentemente, a autonomia que dela resulta. Se na aula presencial o professor solucionava problemas, agora esta solução precisa ser compartilhada, uma vez que cada desafio que aparece envolve diretamente a percepção do acadêmico. Se antes ainda podíamos dividir os grupos de educadores entre aqueles que abraçavam as novas tecnologias como novidade enriquecedora e aqueles que mantinham resistência, podemos afirmar que na atualidade os educadores estão juntos, alinhados com o mesmo desafio, surgindo a autonomia como estratégia de ensino que nunca havíamos vivenciado. É sobre isto que trataremos na revisão da literatura.

REVISÃO DA LITERATURA

Immanuel Kant elaborou em seu opúsculo publicado em dezembro de 1784 intitulado "*Die Beantwortung der Frage*: was ist Aufklärung?" uma questão que se tornou essencial à pedagogia, a saber, o que é esclarecimento. Para o filósofo *"é a saída do homem de sua menoridade".* Ou seja, a falta de meios ou ânimo para sair de uma condição medíocre na qual as decisões pertinentes às ações dos indivíduos são tomadas por outros, uma heteronomia cujos deveres são resultados de uma força externa. Já a maioridade é servir-se de si mesmo para condução de ações mediante discernimento. Neste sentido, a maioridade se essencializa pela educação e se constitui como capacidade primordial da mudança de pensamento e hábito na vida dos discentes.

Para isto, a ação primeira é o uso livre da razão em busca do esclarecimento, pois mesmo que a menoridade seja parte integrante da vivência, não se pode permanecer nela. Se o fazemos ou é por medo ou preguiça, afirma Kant (2005, p. 64):

> é tão cômodo ser menor. Se tenho um livro que faz as vezes de meu entendimento, um diretor espiritual que por mim tem consciência, um método que por mim decide a respeito de minha dieta, etc., então não preciso esforçar-me eu mesmo. Não tenho necessidade de pensar, quando posso simplesmente pagar; outros se encarregarão em meu lugar dos negócios desagradáveis.

Desta feita, uma boa educação busca desenvolver a autonomia crítica, por mais que isso seja um árduo problema a se enfrentar, isto é, "ter de conciliar a submissão às leis com o exercício da liberdade". É preciso habituar o educando a compreender que sua liberdade está submetida ao constrangimento de outrem, mas que deve dirigir-se corretamente a sua liberdade. "Sem essa condição, não haverá nele senão algo mecânico; e o homem, terminada a sua educação, não saberá usar sua liberdade" (KANT, 1999, p. 32).

Em consonância a isso, podemos afirmar que as novas estratégias de ensino aprendizagem, acionadas pelo ensino remoto, desenvolve isto com clareza, pois se trata de

permitir que o aluno tome suas decisões no ato de aprender. As estratégias atuais colocam o aluno como protagonista da aprendizagem. As discussões online síncrona e assíncrona potencializam a comunicação que reorganiza o tempo da discussão, além do que exige uma produção compartilhada e distribuição dos saberes. Trata-se mesmo de um trabalho espraiado em rede. A autonomia, neste contexto, não é isolamento, mas relação com algo já produzido, verificado pelo próprio discente.

A autonomia na educação remota pressupõe dedicação, esforço, iniciativa que devem partir do discente em relação ao docente e o diálogo surge para que a resolução de problemas aconteça, mesmo porque sem interrelação as próprias ferramentas emperram, isto é, é preciso que o discente fale de suas necessidades, de sua instrumentalização e sinalize como ele as elabora no momento de seu estudo. Exige que o discente se auto discipline para construir o momento oportuno para sua produção. Ao se pensar a autonomia no uso dessas, estamos elegendo seu caráter relacional do qual os recursos tecnológicos constituem-se como suporte.

DISCUSSÃO

A mudança no modo de pensar a educação e seus processos metodológicos de ensino-aprendizagem forçou-nos, igualmente, a questionar sobre o alcance do ensino e sobre as desigualdades que assolam o país em suas multifacetadas culturas e suas diversidades socioeconômicas. E neste momento em que nos deparamos com as diversidades existenciais dos acadêmicos, também perquirimos os modelos clássicos de ensino e avaliação que quantificam a aprendizagem e o conhecimento em avalições somativas embasadas em erros e acertos. Assim sendo, a implementação da educação com uma nova linguagem centrada nos meios tecnológicos, retoma uma aproximação da realidade do aluno sobre seus instrumentos e acessos de aprendizado e pesquisa, assim como nos faz compreender os reais meios de uma educação eficaz e de qualidade. Não se trata somente do aparato tecnológico, mas antes de tudo de uma apreciação humana na vivência dos docentes e discentes.

A desconstrução de práticas que se somam a experimentação a novos modos e meios enriquecem as possibilidades de aceleração de uma educação, entrosada as outras modalidades emergências de acesso e pertencimento ao mundo. Ou seja, a tecnologia ativa potencialidades, uma vez que o objeto do conhecimento se encontra nas mãos dos usurários. Neste sentido, a percepção de mundo é acionada para outros campos que exigem a compreensão linguística e apropriação cultural de uma nova, porém universal, linguagem. As habilidades reflexivas- conceituais são ampliadas para os artefatos culturais cujas tecnologias de informação e comunicação são essenciais.

Neste processo, os acadêmicos “experimentam uma mudança substancial nas proporções de passividade/atividade mental exercida, sobretudo, à estrutura do conteúdo

em forma de hipertexto" (BANNEL, p. 2016, p. 108). O que implica, segundo Lima (2003, p. 84), "reconciliar subjetivamente diferentes interpretações de uma mesma realidade", ação que instiga a flexibilidade cognitiva e muda a forma de interpretar e significar.

Os acadêmicos são estimulados a autonomia de seus estudos que podem ser configurados em horários de maior flexibilidade, assim como está sob seu poder o modo e o meio de pesquisa, o que as forças a se famializarem com novos modos de linguagens. A isto denominamos de filtragem dinâmica que, segundo Lima (2003, p. 85) "é a possibilidade de organizar e reorganizar a sequência em que o conteúdo é apresentado, conforme critérios de busca que o leitor achar mais conveniente para sua estratégia de navegação".

Colocar o acadêmico em cena, no centro do processo de aprendizado, implica que ele mesmo realize uma construção subjetiva de seu percurso, buscando resolver questões problemas que se apresentam em sua trajetória informacional e comunicacional. Ausbel, já em 1986 em seu trabalho Aprendizagem significativa, afirmava que a aprendizagem acontece de fato quando são valorizados os conhecimentos prévios dos sujeitos, pois dessa forma se pode incorporar e desenvolver objetivos reais no processo de ensino-aprendizagem.

Por fim, é necessário destacar que com esse novo desafio, que também repensa o conceito de autonomia desejado à prática discente, o ambiente virtual torna-se estimulador a uma aprendizagem participante, com ênfase na interação por meio das tecnologias. E não apenas isso, o diálogo, como sujeito relacional, torna o professor, certamente, um mediador que viabiliza soluções e usos das linguagens em suas variações necessárias para o desenvolvimento humano, compreensão social e pertença cultural.

CONCLUSÃO

Retomando o início deste ensaio, a pandemia nos acionou a repensar uma educação por vezes reificada e refletir sobre novos modos que se impõe na efetividade de novos usos. O ambiente de sala de aula passou a ser um espaço no qual as palavras geram experimentações e novas possibilidades. A relação docente/discente exige o diálogo, porém muito mais, a aproximação do professor na elaboração de um trabalho colaborativo para resolução de problemas que surge no percurso da navegação, da coleta de dados, na estratégia de uso. Exige, de igual forma, que o discente se empenhe na aquisição e compreensão de uma nova linguagem enriquecendo as habilidades cognitivas e formas de aprender que se configuram em um novo espaço e novas necessidades. Por fim, mediante o exposto, talvez o mais surpreendente ao repensar as práticas docente mediante às novas estratégias no ensino superior, não seja a tecnologia e seu uso em variadas ferramentas e meios, mas seja a retomada do diálogo como ferramenta substancial para ação pedagógica, a tão necessária prática educacional que exige um 'eu, 'tu' e 'nós' para que possamos nos constituir como humanos e compreender o mundo em sua dinâmica histórica.

REFERÊNCIAS

AUSBEL, D. P. A. **Aprendizagem significativa** – A teoria de David Ausubel. São Paulo: Moraes, 1982.

CATELA, M. Novos espaços de partilha de saberes - Comunidades de aprendizagem. **VI Conferência Internacional de TIC na Educação**, 2009, Braga.

HEIDEGGER, M. **Ser e Tempo** – parte I. Trad. Marcia de Sá Cavalcante, 6ª edição. RJ: Vozes, 1997.

KANT, Immanuel. **Sobre a Pedagogia** [Tradução de Francisco Cock Fontanella]. 2.ed. Piracicaba: Unimep, 1999.

. O que é o esclarecimento? In: . **Textos Seletos**. Tradução de Floriano de Souza Fernandes. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2005. p.63-71.

LIMA, M. **Potencial de Suporte Cognitivo das Tecnologias Interativas de Comunicação: Desenvolvimento de uma Interface Hipertextual Dinâmica para Análise Organizacional Baseada em Estudos de Casos**. Doctoral Dissertation. Salvador: UFBA, 2003.

PEREIRA, Maria de Fátima Rodrigues; LOPES, Luís Fernando. **Políticas de formação de professores a distância no Brasil e o princípio da autonomia**. Educere et Educare Revista de Educação. Vol. 9, Número 18 jul./dez. 2014 p. 795 – 803.

SARAMAGO, J. **Objeto quase**. São Paulo: Companhia das letras, 1994.

CAPÍTULO 20

MUSICOTERAPIA APLICADA A GRUPOS DE CRIANÇAS DIAGNOSTICADAS COM AUTISMO

Data de aceite: 01/03/2021
Data da submissão: 08/12/2020

Meiry Geraldo
Belo Horizonte – MG
http://lattes.cnpq.br/4981009451194904

Gabriel Estanislau
Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG
Belo Horizonte – MG
http://lattes.cnpq.br/6918029479890051

Rafaela Maris Mendes Puygcerver
Belo Horizonte – MG
http://lattes.cnpq.br/6292596601993274

RESUMO: O presente trabalho é um relato de experiência, da prática clínica com dois grupos de Musicoterapia de crianças com TEA. O objetivo inicial é a promoção de saúde e bem estar dos participantes e suas famílias, ampliando as capacidades comunicativas, musicais e de interação social das pessoas com TEA, assim como o acolhimento de suas famílias. A metodologia utilizada foi o Psicodrama e a Análise do Comportamento Aplicada. As sessões contavam com mediadores voluntários, profissionais e estudantes da área da saúde, que ajudavam no processo de mediação dos participantes. As sessões presenciais ocorreram de set/2019 à mar/2020 e proporcionaram a criação de laços e de uma identidade sonoro-grupal (ISO-Grupal). Durante a pandemia, os grupos passaram a ser on-line e foi possível identificar que as sessões adquiriam outras funções, além dos objetivos traçados no início do processo, como o de adaptação e criação de nova rotinas, diminuição da ansiedade e irritabilidade, provocada pelo período.

PALAVRAS - CHAVE: Autismo. Musicoterapia. Grupo. Equipe multidisciplinar. Uma Sinfonia Diferente.

MUSIC THERAPY APPLIED TO GROUPS OF CHILDREN DIAGNOSED WITH AUTISM

ABSTRACT: The present work is an experience report, of the clinical practice with two groups of Music Therapy, of children with ASD. The initial objective is to promote the health and well-being of the participants and their families, expanding the communicative, musical and social interaction capacities of people with ASD, as well as welcoming their families. The methodology used was Psychodrama and Applied Behavior Analysis. The sessions had volunteer mediators, professionals and students in the health field, who helped in the participants' mediation process. The face-to-face sessions took place from Sep / 2019 to Mar / 2020 and provided the creation of bonds and a sound-group identity (ISO-Group). During the pandemic, the groups became online and it was possible to identify that the sessions acquired other functions, in addition to the objectives outlined at the beginning of the process, such as adapting and creating new routines, reducing anxiety and irritability, caused by period.

KEYWORDS: Autism. Music therapy. Group. Multidisciplinary team. A Different Symphony.

1 | INTRODUÇÃO

Este relato de experiência, tem seu fundamento na prática clínica com base em dados qualitativos. Sendo seu objetivo verificar a eficácia do tratamento musicoterapêutico em grupo com crianças diagnosticadas com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA), dentro do projeto Uma Sinfonia Diferente. Abordaremos a formação de dois grupos. Cada um dos grupos com 3 crianças, com idade entre 4 e 9 anos. O critério de seleção dos grupos, foi feito de acordo com a idade dos participantes e disponibilidade de horário. Dessa forma os grupos poderiam ser heterogêneos em termos de nível de severidade.

2 | METODOLOGIA E MATERIAL

Por se tratar de atividades em grupo, a metodologia aplicada nas sessões de Musicoterapia baseia-se nas etapas do psicodrama e na Análise do Comportamento Aplicada (**ABA**). As avaliações utilizadas no processo de triagem e anamnese foram: entrevista semiestruturada e questionário próprio do projeto.

O grupo iniciou-se em set/2019, com sessões presenciais, estas ocorreram até meados de mar/2020, quando houve suspensão dos atendimentos, como forma de mitigar a propagação do novo corona vírus, seguindo assim as recomendações da Organização Mundial de Saúde, quanto ao isolamento social, devido a **COVID-19**. Após ações de acolhimento e orientações com as famílias do projeto, os atendimentos passaram a ser no formato **on-line** (síncrono). Em abr/2020 começou-se as sessões, inicialmente a cada 15 dias e, em maio com atendimentos semanais. O projeto finalizou-se no final de ago/2020. Todas as sessões, presenciais e online, tiveram a duração média de 60 minutos.

Dentro do **setting** presencial cada participante tinha o seu próprio mediador. Os mediadores destes grupos, aqui descritos, são profissionais e estudantes da área de saúde como fonoaudiólogo, terapeuta ocupacional e psicólogo. Dentro da metodologia escolhida foi trabalhado o desenvolvimento dos objetivos de comunicação, interação social e de habilidades musicais por meio do reforço positivo intrínseco e sociais (cócegas, sorrisos e elogios), narrativas sociais (cantar o que a criança faz), modelagem (MOREIRA & MEDEIROS, 2007), dicas e ajudas (**prompting**), além da análise de tarefas e da construção de um programa de generalização, para o desenvolvimento das habilidades aprendidas fora do **setting**.

O papel do mediador era auxiliar os participantes a compreenderem e executarem melhor as situações e propostas do grupo, com o fornecimento de auxílio quando necessário. Afim de construir melhores caminhos para experiências, percepções, promover mais autonomia aos participantes, além de aumentar a energia e motivação do grupo, junto ao musicoterapeuta. Já as etapas do Psicodrama (GONÇALVES; ALMEIDA,1988) ocorreram de forma natural, passando pelo:

- Aquecimento inespecífico – com a música de “boa tarde” canto e nomeação dos participantes, a fim de conhecerem e sentirem-se pertencentes a esse novo grupo de construção musical coletiva;

- Aquecimento específico – preparação do grupo para surgimento de atividades (figura nº1). Muitas vezes uma demanda trazida pelo próprio grupo, outras vezes direcionado pela musicoterapeuta. Nesse momento pode aparecer o protagonista;

- Ação: ocorre quando todos estão envolvidos na atividade, seja uma improvisação rítmica, ou melódica, no cantar ou por jogos musicais. Há nesse momento a mobilização da atenção, das emoções de forma que as mesmas contribuem para o ápice da sessão;

- Compartilhar e comentários: A sessão é terminada com um movimento de reflexão o qual a música conduz. Esse é o momento chamado de “delícia” (figura nº 2). Há uma elaboração individual de cada um. Até finalizarmos e cada mediador levar o seu participante a família na sala de espera.



Figura 1: Sessão de musicoterapia presencial.



Figura 2: Sessão de musicoterapia presencial, momento delícia.

Materiais musicais e lúdicos foram utilizados durante o processo musicoterapêutico, como tecidos coloridos, imagens, instrumentos musicais etc. Como mostra a ilustração 3,4 e 5.



Figura 3: Materiais utilizados nas sessões de Musicoterapia presencial.





Figura 4 e 5: Materiais utilizados nas sessões de Musicoterapia presencial.

Nos atendimentos **on-line**, os mediadores continuaram com auxilio indireto às crianças devido a este novo formato, ocasionado pelo distanciamento social. O papel da mediação no formato **on-line** foi realizado pelo responsável, a mãe na maioria dos casos. Houve também um caso de criança que conseguiu participar da sessão **on-line** sem a ajuda e/ou mediação do familiar. Nesse momento, realizou-se a combinação dos dois grupos, desta forma o grupo passou a ter todos os participantes na mesma sessão. A plataforma inicial para a realização das sessões foi o ***Skype,*** depois de algumas sessões, o grupo migrou para a plataforma ***Meet.*** Por se tratar de um ambiente virtual foram utilizados vários recursos visuais para atividades de percepção auditiva, adivinhas musicais, fotos dos participantes para reconhecimento do "eu" do outro e formação de vínculos (figura nº 6), sequência de músicas infantis em formato de apresentação, além de um breve treino de

orientação e seguimento de regras por mediador externo (visual), no qual os participantes aprenderam a ligar e desligar o microfone pareado com a apresentação do suporte visual e solicitação, depois se regularam na sessão, para momentos de ligar e desligar o microfone por meio desta sinalização (imagem do microfone ligado/desligado). Além disto, foram utilizados outros aplicativos que proporcionavam suporte visual e interatividade para a sessão, como o aplicativo ***Wheelo of Names***[1], utilizado para os jogos musicais e como suporte para a tomada de turno e espera.

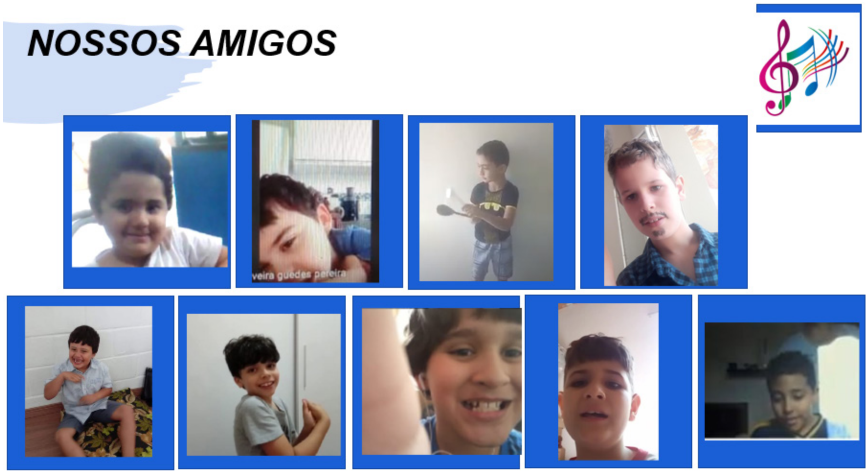


Figura 6 - Atividade com imagens dos participantes, feita na sessão on-line.

Nas últimas cinco sessões foi solicitado que cada participante levasse um objeto que mais gostasse. A cada sessão esse objeto era mostrado ao grupo que aprendeu o que cada um, dos participantes, mais gostava. Isso auxiliou no processo de finalização do projeto, uma vez que nessas últimas sessões além dos objetos, houve a sinalização de uma sequência numérica.

Uma retrospectiva de todo trabalho realizado nas sessões de musicoterapia foi apresentada a todos os participantes no final da última sessão do projeto: Uma Sinfonia Diferente (figura nº 7).

1 Wheelo of Names - Acesso em: https://wheelofnames.com/



Figura 7 – Retrospectiva do projeto: Uma Sinfonia Diferente.

Ao final das sessões presenciais, o musicoterapeuta se reunia com os mediadores para avaliação geral da sessão realizada, discussão de casos e eventuais acontecimentos específicos. Por ser composta por profissionais da área da saúde, algumas adaptações eram sugeridas de acordo com a demanda para o melhor aproveitamento das sessões.

No formato online, as discussões ocorriam pelo WhatsApp e em reuniões de equipe realizadas semanalmente.

No que tange à fonoaudiologia, foi desenvolvida cartilha para pais afim de orientar no manejo adequado dos participantes, como estimular e dar suporte durante as sessões, uma vez que um familiar realizou o papel do mediador. Foram realizadas algumas adaptações como apoio visual para a música do "Seu Lobato".

3 | RESULTADOS

Os resultados qualitativos são observados num, primeiro momento, nos registros feitos pelos mediadores de cada participante e pelos vídeos das sessões de musicoterapia. Num segundo momento (**on-line**) temos o relato das famílias que tiveram um papel fundamental, por ocuparem o papel de mediador e também os vídeos feitos durante as sessões. O grupo demonstrou um processo evolutivo tanto na interação social como nas habilidades sociocomunicativas. Observamos também respostas no engajamento de atividades musicais, canto espontâneo, melhora na sensibilidade sonoro emocional demonstrado pelos participantes por meio da convivência grupal.

4 | DISCUSSÃO DE DADOS

O processo musicoterapêutico presencial, de set/19 à mar/20, criou a identidade

sonoro-grupal. O grupo se estabeleceu, criou laços e aproveitou das práticas musicais que utilizaram desde os sons corporais até instrumentos musicais e, como consequência o desenvolvimento da interação social. Cada um sabia o nome do seu amigo e as músicas de sua preferência. Houve o aprendizado de ouvir a música do outro e não somente músicas da sua vivência cultural, tolerância de determinadas músicas/sons, esperar a sua vez (troca de turnos) e estabelecimento de limites.

> As músicas escolhidas pelos participantes possibilitam revelar um reencontro com a própria identidade, colocando-os como agentes e sujeitos da ação, aumentando a percepção de seus próprios sentimentos, emoções e conflitos e, consequentemente, possibilitando o relacionamento com o outro [...] (DELUCCA, ZANINI, 2019, p. [86]).

Durante o processo os participantes experimentaram e construíram a vivência de um ISO-Grupal (BENENZON, 1988). Percebemos melhora na percepção dos sentimentos e emoções.

Na segunda parte do processo, os atendimentos **on-line** foram de grande aprendizado e as adaptações muito importantes para todos por diversos motivos (vídeo nº 1). Desde as dificuldades com áudios dos aplicativos, problemas com internet, acessibilidade dos participantes e disponibilidade dos pais até a utilização de novas estratégias para o desenvolvimento da sessão. Houve, nesse momento, a junção dos dois grupos em um só, além de novos integrantes no grupo ocorreu também a integração de novos mediadores. O isolamento social, mudou completamente a rotina dos nossos participantes, as sessões passaram a ter função muito além dos objetivos traçados no início do processo, de encontro, criação de novas rotinas, diminuição da ansiedade e irritabilidade, afim de proporcionar maior segurança e autonomia para eles.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os relatórios escritos pelos mediadores e pelos pais comprova a eficácia e o alcance que a Musicoterapia teve sobre seus filhos. A música permeia nossa escuta, nosso pensamento e nossas emoções. Por meio da música temos a oportunidade de ofertar às crianças atividades musicais e experiências sonoras criativas e proporcionar a interação social e comunicação dos nossos participantes. O presente estudo indica a evolução do desenvolvimento das pessoas com TEA durante as sessões de musicoterapia e destaca o papel do mediador dentro das sessões de musicoterapia. Faz-se necessário realizar mais estudos de musicoterapia em grupo, no qual possamos corroborar os dados quantitativos afim de fortalecer e comprovar os benefícios da musicoterapia em grupos neste formato.

REFERÊNCIAS

BENENZON, Rolando. A **Teoria da Musicoterapia:** Contribuição ao conhecimento do contexto não-verbal. São Paulo: Summus Editorial, 1988.

GATTINO, Gustavo Schulz. REIS, Cláudia Schaun. **Musicoterapia Autismo: Campos de comunicação e afeto.** Floripa: Forma e Conteúdo Comunicação Integrada, 2019.

GONÇALVES, Camila Salles. Woff, José Roberto, ALMEIDA, Wilson Castello de. **Lições de Psicodrama:** Introdução ao Pensamento de J. L. Moreno. São Paulo: Agora, 1988.

MOREIRA & MEDEIROS. **Princípios Básicos de Análise do Comportamento**. Porto Alegre, RS: Artmed, 2007.

SOBRE OS ORGANIZADORES

AMÉRICO JUNIOR NUNES DA SILVA - Professor do Departamento de Educação da Universidade do Estado da Bahia (Uneb - Campus VII) e docente permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação, Cultura e Territórios Semiáridos - PPGESA (Uneb - Campus III). Coordenador do Núcleo de Pesquisa e Extensão (NUPE). Doutor em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), Mestre em Educação pela Universidade de Brasília (UnB), Especialista em Psicopedagogia Institucional e Clínica pela Faculdade Regional de Filosofia, Ciências e Letras de Candeias (IESCFAC), Especialista em Educação Matemática e Licenciado em Matemática pelo Centro de Ensino Superior do Vale do São Francisco (CESVASF). Foi professor e diretor escolar na Educação Básica. Coordenou o curso de Licenciatura em Matemática e o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) no Campus IX da Uneb. Foi coordenador adjunto, no estado da Bahia, dos programas Pró-Letramento e PNAIC (Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa). Participou, como formador, do PNAIC/UFSCar, ocorrido no Estado de São Paulo. Pesquisa na área de formação de professores que ensinam Matemática, Ludicidade e Narrativas. Integra o Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Matemática (CNPq/UFSCar), na condição de pesquisador, o Grupo Educação, Desenvolvimento e Profissionalização do Educador (CNPq/PPGESA-Uneb), na condição de vice-líder e o Laboratório de Estudos e Pesquisas em Educação Matemática (CNPq/LEPEM-Uneb) na condição de líder. É editor-chefe da Revista Baiana de Educação Matemática (RBEM) e coordenador do Encontro de Ludicidade e Educação Matemática (ELEM).

THIAGO ALVES FRANÇA - É doutor em Letras (Linguística) pela Universidade Federal de Pernambuco - UFPE(2019). É mestre em Linguística pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB (2013), e mestre pelo programa de Pós-Graduação em Memória: Linguagem e Sociedade, da UESB (2010). Possui graduação em Letras Vernáculas pela Universidade Estadual de Feira de Santana- UEFS (2008). É líder do Núcleo de Estudos Discursivos do Oeste da Bahia (Nedob) e pesquisador do Grupo de Pesquisa Núcleo de Estudos em Práticas de Linguagem e Espaço Virtual (Neplev - UFPE). É professor assistente da Universidade do Estado da Bahia, Campus IX-Barreiras, em regime de dedicação exclusiva. Atualmente, está coordenador do Colegiado de Letras: Língua Portuguesa e Literaturas. Como objeto de estudo, tem interesse sobretudo por discursos de ódio no Espaço Virtual.

TAYRON SOUSA AMARAL - Doutor em Entomologia Agrícola pela Universidade Federal Rural de Pernambuco - UFRPE (2019). Mestre em Entomologia pela Escola Superior de Agricultura "Luiz de Queiroz" - Esalq / USP (2014). Engenheiro Agrônomo graduado pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB (2011). Possui experiência docente, ministrando as disciplinas de Entomologia I, Entomologia II e Fruticultura I. Durante a graduação, foi monitor da disciplina Entomologia e Parasitologia Agrícola. Também foi bolsista

de iniciação científica do projeto Geração, adaptação e desenvolvimento de tecnologia pra o controle de moscas-das-frutas nos pólos de fruticultura do Semi-árido Baiano. Contribuiu ainda para o desenvolvimento de outros projetos relacionados à Entomologia.

ÍNDICE REMISSIVO

A Educação dos Primórdios ao Século XXI:

Perspectivas, Rumos e Desafios

2



www.atenaeditora.com.br

contato@atenaeditora.com.br

@atenaeditora

www.facebook.com/atenaeditora.com.br

Atena Editora

Ano 2021

A Educação dos Primórdios ao Século XXI:

Perspectivas, Rumos e Desafios

2



www.atenaeditora.com.br
contato@atenaeditora.com.br
@atenaeditora
www.facebook.com/atenaeditora.com.br

Atena Editora
Ano 2021